

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Lília Isabel Martins Pita

Orientador: Professor Doutor José de Almeida

Lisboa, setembro de 2012

Parecer do orientador

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico
Estágio Profissional I, II e III

Relatório de Estágio Profissional

Lília Isabel Martins Pita

Relatório apresentado para obtenção do grau de Mestrado em Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Professor Doutor José de Almeida

Lisboa, setembro de 2012

Agradecimentos

Dedico este espaço a todas as pessoas que colaboraram e contribuíram na concretização deste relatório. Sem elas, a sua elaboração seria mais difícil, pois o apoio, a amizade, o esforço, a paciência e o amor que me proporcionaram foi essencial nesta reta final. Muito obrigada!

Primeiramente, começo por agradecer aos meus pais por todo o amor, paciência e dedicação que me propiciaram, ao longo destes quatro anos e meio. Reconheço e agradeço-lhes o enorme esforço para me poderem oferecer e garantir este curso que sempre ambicionei. Obrigada pelo apoio nas noites mais agitadas, em que se trabalhou mais, do que se dormiu! Obrigada por estarem sempre presentes nos momentos bons e menos bons e por terem acreditado sempre em mim. Sem vocês seria impossível de tornar este sonho realidade! Amo-vos.

Agradeço a todo o resto da minha família que sempre se preocupou e interessou pelo decorrer do meu curso, pela finalização do mesmo e por todo o apoio que me deram. Quero deixar um agradecimento especial aos meus tios e à minha madrinha.

Dedico em especial este trabalho com todo o amor às minhas avós, que infelizmente não estão para me verem atingir este sonho e a conclusão de uma das etapas mais bonitas e importantes da vida.

Quero agradecer ao Dr.º António Ponces de Carvalho, que como diretor e professor desta instituição, Escola Superior de Educação João de Deus, sempre se disponibilizou para nos acompanhar em todos os momentos, para nos ajudar em circunstâncias menos benéficas e por me facultar a oportunidade de poder estudar na sua escola.

O meu muito obrigado ao meu querido professor e orientador, José de Almeida por todas as orientações e trabalho. O seu apoio, a sua exigência, disponibilidade e acompanhamento foram fulcrais para a realização deste relatório. Obrigada pelas horas de paciência e pelos saberes que me transmitiu!

Não posso deixar de agradecer ao corpo docente da Licenciatura em Educação Básica e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, por me possibilitarem todos os seus conhecimentos para a minha formação académica. Deixo um agradecimento, em especial às professoras Maria Filomena Caldeira e Isabel Ruivo por me terem ajudado quando necessitei e partilhado os seus ensinamentos sobre as didáticas, expandindo os meus saberes e desenvolvendo as minhas capacidades.

Agradeço ao Jardim-Escola João de Deus de Alvalade, nomeadamente às educadoras Rita Sapinho, Elisabete Almeida e Sofia Carvalho e às professoras Sara Sepúlveda, Rute Costa, Filipa Garrido e Anabela Serafim, pelas experiências e objetivos que permitiram alcançar. Obrigada às crianças de todos os bibes e anos de escolaridade pelos quais permaneci durante algum tempo, aprendendo e partilhando vivências e conhecimentos com as mesmas.

Agradeço a todos os meus amigos que me acompanharam e ajudaram nesta fase, particularmente às minhas queridas amigas Maria Dias, Carolina Paulino, Joana Mendes, Helena Peralta e amigo Tiago Parada.

Obrigada às minhas colegas e amigas da ESE, Sara Santos e Sofia Santos, pelos momentos partilhados e pelo apoio.

Às minhas companheiras e grandiosas amigas Ana Catarina Henriques, Ana Filipa Martins e Sofia Nobre que estiveram sempre presentes desde a Licenciatura e Mestrado. Sem a sua amizade, nunca teria vivenciado momentos maravilhosos e ultrapassado vários obstáculos que me surgiram ao longo do curso.

Agradeço à minha colega e amiga Sofia Nobre, que me acompanhou desde sempre enquanto grupo de estágio na Licenciatura e no Mestrado. Obrigada por toda a dedicação, paciência, pela presença nos bons momentos e pelo auxílio nos momentos menos favoráveis que proporcionaram um grupo de estágio harmonioso desde início.

Por último, mas não menos importante, quero destacar um enorme agradecimento ao meu namorado André Martins que, apesar de ter surgido na minha vida na fase final do meu curso, veio apoiar-me e ajudar-me na finalização deste relatório com toda a amizade, companheirismo, amor, disponibilidade, dedicação e força nos momentos mais difíceis. Obrigada por seres um amigo e namorado maravilhoso!

Obrigada a todos por tudo!

Índice Geral

Índice de Figuras	XIII
Índice de Quadros	XV
Introdução	1
1. Identificação do local de estágio	2
2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional	2
3. Importância da elaboração do relatório de estágio profissional	3
4. Identificação do grupo de estágio	4
5. Metodologia utilizada	5
6. Pertinência do estágio	7
7. Cronograma do estágio	9
CAPÍTULO 1 – Relatos diários	11
Descrição do capítulo	12
1.1. Primeira secção	12
1.1.1. Caracterização da turma	12
1.1.2. Caracterização do espaço	13
1.1.3. Rotinas	14
1.1.4. Horário	20
1.1.5. Relatos Diários	21
1.2. Segunda secção	45
1.2.2. Caracterização da turma	45
1.2.3. Caracterização do espaço	46
1.2.4. Rotinas	47
1.2.5. Horário	47
1.2.6. Relatos Diários	48
1.3. Terceira secção	75
1.3.2. Caracterização da turma	75
1.3.3. Caracterização do espaço	75
1.3.4. Rotinas	76
1.3.5. Horário	77
1.3.6. Relatos Diários	78
1.4. Quarta secção – Seminário de Contacto com a Realidade Educativa	95
1.5. Quinta secção	98

1.5.1. Caracterização da turma	98
1.5.2. Caracterização do espaço	98
1.5.3. Rotinas	99
1.5.4. Horário	99
1.5.5. Relatos Diários	100
1.6. Sexta secção	118
1.6.1. Caracterização da turma	118
1.6.2. Caracterização do espaço	118
1.6.3. Rotinas	119
1.6.4. Horário	119
1.6.5. Relatos Diários	120
1.7. Sétima secção	141
1.7.1. Caracterização da turma	141
1.7.2. Caracterização do espaço	141
1.7.3. Rotinas	142
1.7.4. Horário	142
1.7.5. Relatos Diários	142
1.8. Oitava secção	164
1.8.1. Caracterização da turma	164
1.8.2. Caracterização do espaço	165
1.8.3. Rotinas	165
1.8.4. Horário	165
1.8.5. Relatos Diários	166
CAPÍTULO 2 – Planificações	183
Descrição do capítulo	184
2.1 Fundamentação teórica	184
2.2 Planificações em quadro	192
2.2.1. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	192
2.2.2. Planificação do Domínio da Matemática	195
2.2.3. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo	198
2.2.4. Planificação da Área de Língua Portuguesa	201
CAPÍTULO 3 – Dispositivos de avaliação.	204
Descrição do capítulo	205

3.1. Fundamentação teórica	205
3.2. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo A)	210
3.2.1. Contextualização da atividade	210
3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	210
3.2.3. Grelha de avaliação	212
3.2.4. Apresentação dos resultados em gráfico	213
3.2.5. Análise do gráfico	213
3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática (anexo B)	214
3.3.1. Contextualização da atividade	214
3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	214
3.3.3. Grelha de avaliação	215
3.3.4. Apresentação dos resultados em gráfico	216
3.3.5. Análise do gráfico	217
3.4. Avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo (anexo C)	217
3.4.1. Contextualização da atividade	217
3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	218
3.4.3. Grelha de avaliação	219
3.4.4. Apresentação dos resultados em gráfico	220
3.4.5. Análise do gráfico	220
3.5. Avaliação da atividade de Estudo do Meio (anexo D)	221
3.5.1. Contextualização da atividade	221
3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação	221
3.5.3. Grelha de avaliação	223
3.5.4. Apresentação dos resultados em gráfico	224
3.5.5. Análise do gráfico	224
Reflexão final	226
1. Considerações finais	226
2. Limitações	228
3. Novas pesquisas	229
Referências bibliográficas	231
Anexos	244

Anexo A – Proposta de atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	245
Anexo B – Proposta de atividade do Domínio da Matemática	246
Anexo C – Proposta de atividade da Área de Conhecimento do Mundo	247
Anexo D – Proposta de atividade da Área de Estudo do Meio	248

Índice de Figuras

Figura 1 – Jardim-Escola João de Deus de Alvalade	2
Figura 2 – Sala do Bibe Amarelo A	13
Figura 3 – Horário do Bibe Amarelo A 2010/2011	21
Figura 4 – Alunos a provarem diferentes alimentos	32
Figura 5 – Roda dos alimentos	41
Figura 6 – Alunos preparados para comer a salada de frutas	42
Figura 7 – Horário do Bibe Encarnado A 2010/2011	47
Figura 8 – Cuisenaire	51
Figura 9 – Placard do Ciclo da Água	60
Figura 10 – Familiar a dialogar sobre a sua profissão	62
Figura 11 – Familiar a mostrar o seu material de trabalho	62
Figura 12 – Calculadores Multibásicos	74
Figura 13 – Horário do Bibe Azul A 2010/2011	78
Figura 14 – Cartilha Maternal	84
Figura 15 – III e IV Dons de Fröebel	90
Figura 16 – Horário do 1.º ano A 2010/2011	99
Figura 17 – Aluno a colocar ingredientes para a massa das pizzas	108
Figura 18 – Realização das pizzas	108
Figura 19 – Calculadoras Papy	115
Figura 20 – Horário do 2.º ano A 2010/2011	119
Figura 21 – Gráfico circular	134
Figura 22 – Gráfico circular	134
Figura 23 – Horário do 4.º ano B 2011/2012	142
Figura 24 – Sofia com acessórios de bombeiro	159
Figura 25 – Representação de entrevista durante um incêndio	159
Figura 26 – Horário do 1.º ano B 2011/2012	165
Figura 27 – Cartazes de Natal	169
Figura 28 – Modelo T de Unidade de Aprendizagem de Martiano Pérez	190
Figura 29 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	213
Figura 30 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática	216

Figura 31 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo	220
Figura 32 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio	224

Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização do estágio	10
Quadro 2 – Planificação – Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita	192
Quadro 3 – Planificação – Domínio da Matemática	195
Quadro 4 – Planificação – Área de Conhecimento do Mundo	198
Quadro 5 – Planificação – Área de Língua Portuguesa	201
Quadro 6 – Escala de Likert	209
Quadro 7 – Cotações atribuída ao dispositivo de avaliação 1	211
Quadro 8 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	212
Quadro 9 – Cotações atribuída ao dispositivo de avaliação 2	215
Quadro 10 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Matemática	215
Quadro 11 – Cotações atribuída ao dispositivo de avaliação 3	218
Quadro 12 – Grelha de avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.	219
Quadro 13 – Cotações atribuída ao dispositivo de avaliação 4	222
Quadro 14 – Grelha de avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio	223

Introdução

O estágio profissional é um marco importante para a formação inicial de qualquer profissão, neste caso a formação inicial de educadores/professores. Tendo como objetivo a aprendizagem e a consolidação de estratégias e conhecimentos aprendidos neste período, proporcionando uma futura aplicação dos mesmos, enquanto docentes, de maneira a que consigamos criar a nossa identidade profissional.

É necessário referir que todas as aprendizagens interiorizadas e aprendidas foram realizadas ao longo de todo o curso, incluindo o 1.º ciclo de estudos – Licenciatura em Educação Básica, embora este relatório tenha como objetivo encerrar o 2.º ciclo de estudos – Mestrado em Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico realizado na Escola Superior de Educação João de Deus, sendo analisado e avaliado em relação às diversas competências que o aluno foi adquirindo enquanto futuro educador/professor em formação inicial.

Este relatório de estágio profissional é um trabalho que surge no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional I.

O estágio profissional apresentou-se em três momentos: I, II e III, tendo na globalidade uma duração de um ano e meio. O estágio profissional I direcionou-se para as práticas de estágio no ensino pré-escolar no 1.º semestre, tendo início no dia 13 de Outubro até dia 18 de Fevereiro de 2011. O estágio profissional II e III compreendem o 1.º ciclo do Ensino Básico, no 2.º e 3.º semestre, que decorrem de 14 de Março de 2011 até Fevereiro de 2012. O estágio tinha uma carga horária de 12 horas semanais, divididas em três dias: segunda, terça e sexta-feira, das 9h00 às 13h00.

Durante este período de estágio são registadas observações sobre o quotidiano escolar de crianças com diferentes faixas etárias, com a seguinte ordenação: o bibe amarelo (3 anos), o bibe encarnado (4 anos), bibe azul (5 anos), 1.º ano (6 anos), 2.º ano (7 anos), 3.º ano (8 anos) e 4.º ano (9 anos). Após a descrição das ações observadas, estas são analisadas e refletidas, de forma criteriosa, originando inferências devido a essa prática reflexiva, a qual todos os docentes devem realizar durante a sua vida profissional. Por fim, após várias pesquisas e leituras efetuadas as ilações são cientificamente fundamentadas com diversos autores.

1. Identificação do local de estágio

A prática deste estágio profissional foi realizada no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. Localiza-se na Rua Conde Arenoso n.º 3 1700-112 Lisboa, e como o próprio nome da instituição indica, situa-se em Alvalade, junto à Igreja.

Esta é uma instituição constituída pelas seguintes valências: Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. De acordo, com a organização interna da mesma, as crianças utilizam bibes de diferentes cores, de modo a identificarem a sua faixa etária e o seu ano de escolaridade. O estabelecimento é composto por docentes da Educação Pré-Escolar e docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico, entre outros colaboradores. O mesmo é dirigido pela educadora Cristina Lázaro e pela professora Filipa Garrido.

Quanto ao espaço organizacional do estabelecimento, este é composto por uma área interior, constituída por doze salas de aula para o Pré-Escolar e 1.º Ciclo, um salão transformado em “duas salas” para as crianças de 4 anos, casas de banho para crianças e adultos, um ginásio, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala de professores, um gabinete da direção, uma cozinha, um refeitório. Relativamente à área exterior, esta está organizada em três espaços de recreio, todos eles diferentes, com características destinadas às diferentes faixas etárias ou anos de escolaridade.

Na figura 1 pode observar-se o edifício do Jardim-Escola de Alvalade.



Figura 1 – Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

2. Descrição da estrutura do relatório de estágio profissional

Este relatório está estruturado da seguinte forma: uma breve introdução referindo, o local de estágio, a descrição da estrutura do relatório, a importância da elaboração do relatório, a identificação do grupo de estágio, a metodologia utilizada para a realização do mesmo e a pertinência da prática de estágio profissional e a apresentação de um cronograma, isto é, a calendarização do estágio.

Posteriormente, seguem-se os diferentes capítulos: CAPÍTULO 1, Relatos Diários, apresentando os registos elaborados através da observação da acção e a análise e fundamentação teórica dos mesmos; CAPÍTULO 2, Planificações, pode encontrar-se uma breve abordagem fundamentada sobre o tema em questão e os planos de aula que foram preparados e refletidos de forma criteriosa para um determinado grupo de crianças com a mesma faixa etária; CAPÍTULO 3, Dispositivos de Avaliação. Neste capítulo é apresentada uma concisa fundamentação teórica sobre a avaliação e os dispositivos de avaliação, referentes às áreas curriculares de cada ensino, utilizando-os como instrumentos, para que poder avaliar os alunos nas diversas atividades; CAPÍTULO 4, Reflexão Final, que nos remete para as considerações finais e as limitações na realização deste relatório.

Em seguida, aparecem as referências bibliográficas apresentando os diversos autores pesquisados ao longo do trabalho que servem como auxílio na fundamentação após as reflexões e análises feitas de acordo com o que se observa.

Por fim, os Anexos que correspondem a todos os documentos que não se encontram no desenvolvimento do relatório.

3. Importância da elaboração do Relatório de Estágio Profissional

A elaboração do Relatório de Estágio Profissional é um componente chave para a formação de qualquer futuro docente, de modo a concluir uma etapa. Este elemento final é imprescindível para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, possibilitando a certificação profissional para poder exercer a docência como profissão. Durante todo o estágio profissional foram sendo observadas práticas, vividas experiências e recolhidos dados, para se poder efetuar uma reflexão e análise para a produção do relatório.

A realização deste relatório apresenta, não só a importância do futuro docente terminar o seu curso, como também a possibilidade que me propiciou na investigação de conceitos, metodologias, reflexões, de forma a obter mais conhecimento sobre a realidade educativa. Como tal, o futuro educador/professor deve ser um investigador, enquanto formando e na sua formação contínua. De acordo com Estrela, Esteves & Rodrigues (2002), “a formação de professores deve (...) «ter um fundamento mais lato que o sentir, a experiência, o bom senso e a intuição de quantos têm poder decisional na área, e esse fundamento só poderá vir da investigação científica».” (p. 5)

Loughran (2002), citado por Flores & Simão (2009), explica que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adoptar uma perspectiva de investigadores.” (p. 34)

Sá et al. (2000) menciona que a investigação educacional “tem como uma das suas principais finalidades contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem no contexto de sala de aula.” (p. 13)

Após as práticas vivenciadas e as estratégias aplicadas nas aulas que foram desenvolvidas, é necessário compreender que para que se poder refletir sobre o estágio, de modo a executar o relatório, é importante destacar que “os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993, p. 17) permitindo, assim um acompanhamento e orientação do relatório.

O orientador pedagógico deve acompanhar e incentivar o estagiário, segundo Jacinto (2003), “a investigar, ou seja, planificar, agir, observar e reflectir sobre situações e dilemas relacionados com a sua prática educacional e os contextos sociais e políticos em que esta está implantada” (p. 70) permitindo “a sua compreensão e transformação no sentido da sua melhoria.” (p. 70)

Este relatório contém fundamentação teórica variada, que foi sendo pesquisada e recolhida ao longo de toda a sua elaboração, que pretende sustentar cientificamente as inferências presentes. Através das leituras, criei hábitos de leitura e adquiri vários conhecimentos de diversificados assuntos sobre a educação, que contribuíram para a minha formação enquanto profissional habilitado e atualizado.

Em suma, os futuros docentes e os que se apresentam no ativo devem, cada vez mais, ser autónomos na sua profissão. Permitindo, assim, que consigam ultrapassar todos os desafios e obstáculos maiores ou menos ao longo da sua vida profissional.

4. Identificação do grupo de estágio

Para a realização do estágio profissional do Mestrado em Pré-Escolar e 1.º Ciclo foi necessário organizar-se grupos de estágio, sempre que possível a pares.

Desde o início da Licenciatura que o meu grupo de estágio é constituído pela mesma pessoa, a minha colega e amiga Sofia Nobre. Com o principiar do Mestrado, continuei com o meu par de estágio, anteriormente referido, juntamente com mais uma colega, a Sónia Lucas, que esteve connosco durante dois meses, tendo depois mudado de jardim-escola. No semestre seguinte, 2.º semestre, a colega e amiga Catarina Henriques fez parte do nosso grupo de estágio, durante todo o semestre. Por fim, no último semestre, 3.º semestre, entraram outras duas colegas de estágio, a Jani Miranda e a Talma Leocádio, tendo o grupo de estágio ficado com quatro elementos até ao final do Mestrado. Como é perceptível, no decorrer de todo o estágio profissional do Mestrado foram entrando, permanecendo e saindo elementos novos no grupo inicial de estágio, Lília Pita e Sofia Nobre.

É indispensável destacar que desde início mantive uma excelente relação de trabalho, empatia e amizade com a minha colega e querida amiga Sofia Nobre, proporcionando um bom ambiente enquanto grupo de estágio. Como colega de trabalho realço, ainda, o esforço, empenho e paciência da Sofia para comigo em todos os momentos bons e menos bons do estágio, sendo visível ao longo do mesmo a enorme cumplicidade e companheirismo que partilhámos uma com a outra. Sem a mesma, esta experiência nunca teria sido tão gratificante!

A partilha da experiência de estágio profissional com outra pessoa é importante para a nossa formação. Simão & Flores (2009) sublinham que “uma experiência partilhada com outra pessoa que se estima proporciona melhores oportunidades para reestruturar as situações e para questionar os nossos pressupostos sobre a prática” (p. 31) esta partilha proporciona momentos de aprendizagem mais interessantes e motivadores.

5. Metodologia utilizada

Para a realização dos relatos diários apresentados neste relatório, no CAPÍTULO 1 houve necessidade de se recolherem dados sobre as rotinas diárias das crianças, através de técnicas como a observação e a análise documental.

A observação foi um instrumento fulcral para a realização deste relatório, pois foi efetuada uma análise de recolha de dados, isto é, de comportamentos e atitudes por partes das crianças ou dos docentes. Como declara Quivy (2003), “a observação engloba o conjunto das operações através das quais o modelo de análise (constituído por

hipóteses e por conceitos) é submetido ao teste dos factos e confrontando com dados observáveis. Ao longo desta fase são reunidas numerosas informações.” (p. 155)

Segundo Alarcão & Roldão (2008), a observação não contempla, apenas os acontecimentos que ocorrem, “mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação. Porque é que é assim? Quais as razões? E se fosse de outra forma?” (p. 45)

A observação é uma técnica de recolha de dados útil, pois a informação que dela é obtida é confiável e real, ou seja, como refere Afonso (2005), “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista de sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários. Os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador” (pp. 91-92), sendo esta informação fontes fidedignas.

Existem vários tipos de observação. Porém, para a realização deste relatório utilizou-se a observação direta, pois sucedeu-se em contato direto com as crianças, como refere Quivy & Campenhoudt (2003), “o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, (...) apela directamente ao seu sentido de observação” (p. 164) e participante, esta observação “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período de tempo, participando na vida colectiva.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 164) Sousa (2009) explica que “a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um elemento do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles.” (p. 113) Estrela (1994) aponta que:

O observador intervém no trabalho que o aluno está a realizar, ajudando-o ocasionalmente ou limitando-se a pedir-lhe alguns esclarecimentos acerca do que ele está a fazer (...). Visa-se, assim, o esclarecimento de pistas levantadas por observação directa (...). (p. 34)

É importante ter em conta que o investigador tem um papel essencial, bem como os acontecimentos que retém quando observa.

Para Bogdan & Biklen (1994), “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. A investigação qualitativa é descritiva, exigindo uma abordagem minuciosa, partindo da ideia de que nada é trivial.” (p. 49)

Como salientam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender

melhor as características das crianças (...). (Ministério da Educação, 1997, p. 25)

É relevante refletir que a observação não estruturada necessita de instrumentos, previamente planeados, tais como: guiões de observação e uma grelha que sistematiza aspetos relevantes na observação de um determinado contexto escolar.

A utilização da observação como técnica de recolha de dados que são, segundo Bogdan & Biklen (1994), “páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo” (p. 232), serve para se analisar à posteriori.

Outra das técnicas utilizadas é a análise documental, mais precisamente a recolha de documentos oficiais que se encontram na posse de cada educador/professor. De acordo com Afonso (2005), “o investigador não precisa de recolher a informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas, em geral, diferentes dos objectivos da pesquisa.” (p. 88)

A análise documental tem como objetivo segundo Sousa (2009), “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência.” (p. 262)

Como metodologia para a elaboração e organização deste relatório, baseei-me nas normas da American Psychological Association (APA) e do livro *Teses, Relatórios e Trabalhos Manuais* de Mário Azevedo (2000).

6. Pertinência de estágio

A Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo é de grande importância, enquanto futuros docentes, principalmente quando temos a oportunidade, desde o 1.º ano de curso, de usufruir de prática pedagógica e de estágio profissional com supervisão pedagógica na Escola Superior de Educação João de Deus.

É importante referir que os futuros educadores/professores e os que já se encontram no ativo devem compreender o papel fundamental que desempenham na escola, no sistema educativo e na sociedade. Contudo, há que destacar um período fulcral para a futura carreira profissional de docentes: o Estágio.

Como define Alarcão (1990), “o estágio deverá ser um momento em que os estagiários actuem e se envolvam activamente no processo de desenvolvimento” (p. 108), ou seja, este momento é de extrema importância para a vida futura de um professor, todavia ele deve saber e mostrar que tem gosto em envolver-se e atuar nas

práticas do quotidiano onde realiza o seu estágio, podendo colocar em prática algumas das teorias adquiridas na sua formação inicial para uma melhor percepção da diferença entre a teoria e prática.

Estrela, Esteves & Rodrigues (2002) apresentam princípios essenciais sobre a prática pedagógica:

A prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional; (...) deve orientar-se para o desenvolvimento da competência técnica e também para o das competências científicas, éticas, sociais e pessoais; (...) deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age; (...) deve favorecer o trabalho de projecto que promove a convergência de diferentes saberes e a cooperação de diferentes actores para a condução, orientada para finalidades conscientes, contextualizadas e negociadas; (...) deve focar, não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se; (...) deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, de diálogo e de troca, e (...) deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados. (p. 37)

A prática pedagógica é para Peterson (2003) “um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional. Ela aproxima o aluno da realidade e permite-lhe aprender fazendo.” (p. 67) O mesmo autor refere, ainda que a prática possibilita:

Ao aluno, futuro professor, ou mesmo ao trabalhador-estudante, verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação. Assim, a prática pedagógica deve consistir em actividades que passam das observações dos factos pedagógicos, psicológicos, organizativos, sociológicos, culturais, etc. (...); das reuniões com os encarregados de educação, das aulas (...) dadas e comentadas pelos alunos, numa avaliação e auto-avaliação integrada e permanente sob a orientação do formador ou colectivo de formadores. (p. 67)

Este momento representa uma viragem significativa no processo de formação de um professor, sendo que a elaboração de um estágio é como um *terminus* do curso, tornando-se positivo pois possibilita ao professor a aquisição de um conhecimento prático no contacto com a escola e com os alunos. (Pacheco, 2005, p.164) Assim sendo, os futuros docentes devem colocar na prática todos os conhecimentos alcançados na teoria.

Estas aprendizagens são facilitadoras para a sua futura vida profissional, pois assim o futuro educador/professor pode ir aprendendo e adquirindo novos saberes e

estratégias, de maneira, a educar crianças em contexto escolar e a preparação para a realidade educativa. Postic (1990) define relação educativa como um “conjunto de relações sociais que se estabelece entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional.” (p. 12)

Por seu turno Alarcão (1990) diz que:

A observação de aulas, das próprias aulas (...) ou de aulas dos colegas e/ou de outros professores (...) uma vez que a prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, procurando-se que ele tenha mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais, através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula. (p. 109-110)

A oportunidade de um estagiário poder “dar aulas” é muito enriquecedora para a sua carreira, não só porque compreende se tem vocação e gosto para o fazer ao longo da sua vida profissional como é meio caminho para iniciar a sua experiência estando na realidade à frente de uma turma de crianças e não na teoria como aprende nas unidades curriculares de como se faz ou se deve fazer, de modo a ser um bom profissional. Peterson (2003) realça que “os requisitos de um bom educador (...) se adquirem, em parte, através de práticas pedagógicas.” (p. 67)

É relevante ter em conta que o estágio é o início da formação contínua, proporcionando que esta seja um processo ao longo da vida (life-long learning process) originando o desenvolvimento e o aperfeiçoamento enquanto estagiários e futuros profissionais de educação. Assim sendo, o estágio não é uma irrelevante fase na vida profissional inicial, é sim um primeiro marco importante, que permitirá a sucessão de tantos outros na formação contínua de um docente.

7. Cronograma

O período de estágio profissional deu início no dia 11 de outubro de 2010 e terminou no dia 27 de janeiro de 2012. Durante este período realizaram-se três momentos de estágio no Ensino da educação Pré-Escolar, quatro momentos de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico e um momento de estágio intensivo.

A 1.ª secção pertence ao momento de estágio efetuado na sala do Bibe Amarelo A (3 anos), de 11 de outubro de 2010 a 12 de novembro de 2010. A 2.ª secção corresponde ao momento realizado na sala do Bibe Encarnado A (4 anos), no período de 15 de novembro de 2010 a 7 de janeiro de 2011. A 3.ª secção diz respeito ao momento de estágio efetivado na sala do Bibe Azul A (5 anos), de 10 de janeiro de 2011 a 18 de

fevereiro de 2011. A 4.^a secção corresponde à semana de contacto com a realidade educativa que decorreu a 28 de fevereiro de 2011 a 4 de março de 2011. A 5.^a secção ocorreu no 1.º ano A, desde 14 de março de 2011 a 13 de maio de 2011. A 6.^a secção corresponde ao momento de estágio ocorrido no 2.º ano A, no período de 16 de maio de 2011 a 8 de julho de 2011. A 7.^a secção pertence ao momento realizado no 4.º ano B que decorreu de 26 de setembro de 2011 a 18 de novembro de 2011. A 8.^a secção decorreu no 1.º ano B desde 21 de novembro até 27 de janeiro de 2012.

Seguidamente surge a apresentação de um cronograma correspondente à calendarização do estágio (quadro n.º 1).

Quadro 1 – Calendarização do estágio

Momentos de estágio	1. ^a Secção Bibe Amarelo A	2. ^a Secção Bibe Encarnado A	3. ^a Secção Bibe Azul A	4. ^a Secção Estágio intensivo	5. ^a Secção 1.º ano A	6. ^a Secção 2.º ano A	7. ^a Secção 4.º ano B	8. ^a Secção 1.º ano B
Período de estágio	11 de outubro de 2010 a 12 de novembro de 2010	15 de novembro de 2010 a 7 de janeiro de 2011	10 de janeiro de 2011 a 18 de fevereiro de 2011	28 de fevereiro de 2011 a 4 de março de 2011	14 de março de 2011 a 13 de maio de 2011	16 de maio de 2011 a 8 de julho de 2011	26 de setembro de 2011 a 18 de novembro de 2011	21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2012

Capítulo 1

Relatos Diários

CAPÍTULO 1 - Relatos diários

Descrição do capítulo

Neste capítulo estão presentes os relatos diários correspondentes às práticas pedagógicas observadas em sala de aula, bem como todas as aulas que apliquei em cada bibe e ano de escolaridade. Cada relato apresenta, *à posteriori*, inferências sustentadas com a devida fundamentação teórica.

O capítulo está dividido em oito secções referentes aos sete momentos de estágio profissional e a uma semana de seminário de contacto com a realidade educativa. Os três primeiros momentos foram vivenciados no Pré-Escolar: o primeiro momento foi no bibe amarelo A, o segundo no bibe encarnado A e o terceiro no bibe azul A. Os quatro momentos seguintes foram passados no 1.º ciclo: o quarto foi no 1.º Ano A, o quinto no 2.º Ano A, o sexto no 4.º Ano B e o sétimo no 1.º Ano B.

As secções apresentadas neste capítulo, tanto as que dizem respeito à Educação Pré-Escolar como ao 1.º Ciclo do Ensino Básico estão organizadas do mesmo modo. Em cada uma delas é apresentada a caracterização da turma e do espaço, as rotinas, o horário e os relatos diários.

Ao longo dos relatos diários surgem fotografias que ilustram as atividades observadas ou realizadas.

1.1. Primeira secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio realizado no período de 11 de outubro de 2010 a 12 de novembro de 2010, que decorreu na sala do bibe amarelo A, pertencente às crianças na faixa etária dos 3 anos, dinamizada pela educadora cooperante Rita Sapinho.

1.1.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Amarelo A é constituída por 30 crianças, das quais 17 são do sexo masculino e 13 são do sexo feminino. Este grupo de crianças é relativamente

homogêneo em termos de idades, isto é, todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2007.

1.1.2. Caracterização do espaço

A sala do Bibe Amarelo A é espaçosa, contemplando três espaços divergentes: o espaço do tapete, a área das mesas e cadeiras e os cantos ou espaços como: a cozinha, a biblioteca, entre outras.

O espaço do tapete é um lugar “destinado tanto à realização de atividades livres (jogos com diversos materiais) como dirigidas (conversação, observação de (...) contos, canções, etc.).” (Zabalza, 1998a, p. 275) Esta zona desempenha, assim, a função das reuniões em grande grupo, de acordo com este autor “o tapete costuma ser o lugar de reunião para o grande grupo, onde são realizadas atividades de conversação, canções, leitura de contos” (p. 275) e “é o espaço destinado à realização de atividades psicomotoras e de expressão corporal.” (Zabalza, 1998a, p. 275)

A área das mesas é um espaço onde as crianças realizam atividades solicitadas pela educadora. Segundo Zabalza (1998a), “as mesas costumam estar destinadas à realização de atividades de representação gráfica (...) em maioria dos casos, as atividades realizadas no espaço de mesas são dirigidas ou controladas pelo professor(a).” (p. 275)

Os cantos ou áreas de atividades livres “costumam ser aqueles destinados ao jogo simbólico.” (Zabalza, 1998a, p. 275)

Relativamente à sala do Bibe amarelo A é um espaço bastante iluminado e do ponto da sensibilidade estética, esta sala é um lugar harmonioso e agradável dada a presença de muita cor, “as cores vivas são atraentes para as crianças e chamam a sua atenção” (Zabalza, 1998a, p. 260), não só pela decoração por parte da educadora como também pelos trabalhos que vão sendo expostos ao longo das semanas.

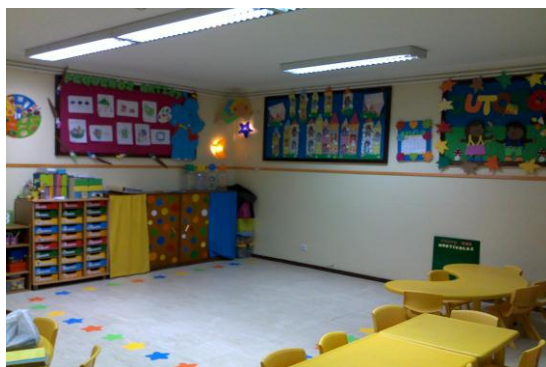


Figura 2 – Sala do Bibe Amarelo A

1.1.3. Rotinas

Em todas as idades se deve dar uma importância significativa aos hábitos diários. Essa relevância começa a transmitir-se na educação pré-escolar, permitindo à criança um futuro mais equilibrado, saudável e organizado.

Zabalza (1998a) explica que a criação de uma rotina diária é “fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas” (p. 158) permitindo “dar mais oportunidades a todas e a cada uma das crianças” (p. 159).

Hohmann & Weikart (2009) referem que “a rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia” (p. 224) e Zabalza (1998a) menciona também que as rotinas diárias “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo” (p. 52), deste modo as crianças estão preparadas e sabem “o que se vai passar a seguir” (Cordeiro, 2010, p. 286)

Essa estrutura de experiências define, apesar de forma diminuta, “a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224)

Ao longo da semana, as crianças do Bibe Amarelo A possuem atividades curriculares disciplinares como: o Desenvolvimento Verbal, o Iniciação à Matemática e o Conhecimento do Mundo.

O Desenvolvimento Verbal é uma das atividades em que as crianças comunicam com os seus colegas e com a educadora. Esta prática é muito importante para fomentar o diálogo dos alunos, tal como nos referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009):

A capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar. (p. 66-67)

As atividades de Iniciação à Matemática desenvolvem o sentido de diversas noções matemáticas, pertencendo ao docente “partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.” (p. 73)

A área de Conhecimento do Mundo é um dos momentos mais prazerosos para as crianças. Esta é uma área em que as crianças são naturais e espontâneas na sua

curiosidade sobre o mundo, como nos mencionam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca do compreender e dar sentido ao mundo.” (p. 79) A área de Conhecimento do Mundo proporciona “oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 79)

Este grupo de crianças possui, também no seu horário semanal atividades curriculares não disciplinares como a Ginástica, a Expressão Musical, a Cerâmica, a Informática e a Biblioteca.

As rotinas que as crianças do Bibe Amarelo A apresentam são: o Acolhimento assim que chegam ao Jardim-Escola, são recebidas pelas educadoras, depois a Higiene antes de se começarem as atividades e antes das refeições, as Refeições que constam do lanche da manhã e o almoço, o Recreio e a Sesta.

• **Acolhimento**

O período de acolhimento do Jardim-Escola inicia-se pelas 7h30 da manhã. As crianças vão sendo recebidas, por volta dessa hora, por uma auxiliar de educação que se encontra à porta do Jardim-Escola. Os encarregados de educação levam os seus filhos à escola conforme a sua disponibilidade matinal, contudo é-lhes solicitada uma tolerância de tempo para que os alunos cheguem até às 9h30.

As crianças do Bibe Amarelo A vão-se reunindo no salão, juntamente com todas as educadoras e todos os bibes do Ensino Pré-Escolar. A partir das 9h00, quando já se encontram a maioria das crianças no salão, as educadoras formam um círculo com os três bibes. O bibe amarelo é o grupo de crianças mais novo, como tal posiciona-se mais no centro do círculo, os restantes bibes, encarnado e azul, vão fazendo uma roda à volta uns dos outros, consoante a faixa etária. Em conjunto, as docentes e as crianças começam a cantar canções.

Inferências

O período de acolhimento é delicado devido à disponibilidade honorária dos pais em levar os seus filhos à escola. Cordeiro (2010) aconselha que o momento de

acolhimento não seja “demasiado rígido em termos de horários, dado que há crianças que chegam mais cedo, outras mais tarde.” (p. 370)

Esta etapa diária também é delicada, pois é o momento em que as crianças chegam à escola e tem de separar-se dos pais, como tal é imprescindível criar-se um ambiente “calmo, tranquilo, seguro e alegre” (Cordeiro, 2010, p. 371), de modo que o “momento seja mais aliviado” (Cordeiro, 2010, p. 371) proporcionando que, segundo o mesmo autor, “a criança se sinta desejada pelas suas educadoras e pela sua escola.” (p. 371)

• Higiene

A higiene é um momento em que as crianças vão à casa de banho lavar as mãos antes das refeições e após o recreio ou fazer as suas necessidades fisiológicas. Quando as crianças se encaminham para realizar a sua higiene são sempre acompanhadas pela educadora, pelas auxiliares de educação ou pelas estagiárias. Apesar de este momento ser acompanhado por um adulto, as crianças tentam efetuá-lo autonomamente, sendo auxiliadas quando necessitam.

Inferências

A higiene é uma rotina essencial no dia-a-dia de qualquer indivíduo. Esta deve iniciar-se em casa e, simultaneamente ser estimulada na escola desde cedo, de modo que a criança perceba que é importante que a mesma faça parte do seu quotidiano.

O ato de lavar as mãos é um dos exemplos que deve começar a ser incutido pelos pais, pois como Cordeiro (2010) nos aconselha “uma correcta lavagem das mãos deve ser ensinada, com tempo e calma.” (p. 106) Paralelamente à aprendizagem destas regras, as crianças devem compreender, tanto em casa como na escola “que não se trata de um «frete» a fazer (...) mas sim uma rotina diária que deverá perdurar ao longo da sua vida.” (p. 106)

A aprendizagem das regras de higiene apesar de variar de criança para criança, desenvolve em todas elas uma atitude comum, a sua autonomia. Segundo Cordeiro (2010), esta aprendizagem vai “variando muito de criança para criança” (p. 373) havendo “um elo comum: o desenvolvimento da autonomia” (p. 373). Alcançar o gesto de abrir a torneira e lavar as mãos sozinha proporciona na criança um sentimento de

grande alegria, desenvolvendo o seu lado autónomo e a responsabilidade de ser capaz de cuidar da sua higiene. Enquanto a criança sentir dificuldade em executar estas ações, como por exemplo lavar as mãos, ou seja “não for autónoma, a lavagem das mãos nos momentos apropriados está dependente dos educadores.” (Cordeiro, 2010, p. 107)

Nesta faixa etária, a higiene é uma rotina que vai sendo incutida com maior rigor, de modo a que as regras básicas da higiene diária sejam adquiridas, proporcionando um futuro saudável para a criança.

• Refeições

Enquanto estagiei no Bibe Amarelo A tive a oportunidade de assistir ao lanche a meio da manhã e ao almoço das crianças.

O lanche da manhã efetua-se na sala de aula ou no exterior, onde se realiza o recreio. Esta refeição é alternada todos os dias com bolachas ou pão com manteiga que lhes é entregue pela educadora.

O almoço deste grupo de crianças executa-se no refeitório do Jardim-Escola, juntamente com o Bibe Amarelo B e ao mesmo tempo que os dois bibes encarnados. Antes das crianças se dirigirem para o local da refeição, a educadora coloca-lhes os babetes na sala ou quando o faz no refeitório pede sempre aos chefes de sala que tragam o cesto onde eles são guardados. Durante o almoço os alunos tentam sempre comer sozinhos, caso alguns demonstrem dificuldade em fazê-lo, rapidamente, são auxiliados pela educadora ou estagiárias.

Inferências

Ao iniciarem o seu percurso escolar, as crianças aprendem, de acordo com Cordeiro (2010), “a aceitar o menu do dia sem reclamar” (p. 373) e vão criando-se regras para desenvolver a autonomia nas crianças. Este momento pode ser complicado para crianças que não tenham adquirido quaisquer regras básicas em casa, pois na escola progride-se o estímulo das noções “de saber estar à mesa, respeito pelo ritmo do grupo (...) e noções de alimentação e nutrição” (Cordeiro, 2010, p. 373), noções essas que devem começar no contexto familiar.

As refeições são definidas por Hohmann & Weikart (2009) como “períodos para as crianças (...) apreciarem comida saudável num contexto social” (p. 232). Segundo

Cordeiro (2010), as refeições são um momento que servem não só de socialização como “também para criar uma maior autonomia” (p. 373), sendo uma rotina que permite que a criança tente pegar nos talheres e coma sozinha.

Este momento, como todos os outros, é acompanhado pelas educadoras e oferece um período de partilha e convívio com as crianças. Zabalza (1998a) explica que “os adultos dividem esse tempo com as crianças, comendo junto a elas” (p. 192), permitindo que o momento seja encarado com tranquilidade.

• **Recreio**

O recreio é um momento tão importante quanto os outros hábitos diários relatados. Este surge no exterior do Jardim-Escola a meio da manhã, após o lanche.

A área do recreio é um espaço onde as crianças brincam e convivem umas com as outras, não só com as da sua faixa etária como também com as das outras faixas etárias do Ensino Pré-Escolar.

O tempo do recreio é supervisionado pelas educadoras de cada bibe.

Inferências

Segundo Cordeiro (2010), o recreio “é um espaço de maior importância (...) representa uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em actividades lúdicas.” (p. 377)

O período do recreio é para Hohmann & Weikart (2009) um momento do dia “destinado à brincadeira física, vigorosa, barulhenta” (p. 231) e para Zabalza (1998a), “um momento favorável para a incorporação de experiências-chave na área do movimento” (p. 192) desenvolvendo assim a motricidade global da criança quando esta corre, salta e realiza diversos jogos.

O facto de o recreio suceder-se no exterior, local libertador, permite que as crianças brinquem livremente, troquem experiências e brincadeiras entre si e convivam com os outros, de modo a desenvolverem “o estabelecimento e reforço das amizades.” (Cordeiro, 2010, p. 374)

Este tempo dedicado ao recreio ser supervisionado pelas educadoras da sala é muito importante não só para as educadoras como para as crianças. É um momento em que os docentes “acompanham as crianças nas brincadeiras activas, conversam com elas

e apoiam-nas” (Cordeiro, 2010, p. 231) permitindo que ambas as partes se conheçam melhor e interajam num espaço que é, sem dúvida confortável e libertador para as crianças.

- **Sesta**

Após a refeição, as crianças do bibe amarelo passam ao momento da sesta. O momento da sesta ocorre dentro da sala de aula, todavia antes de irem dormir, as crianças dirigem-se à casa de banho para realizar a sua higiene acompanhadas por um adulto. Terminada a higiene, os alunos vão para a sala e encaminham-se para as suas camas.

Como referi, o momento da sesta acontece na sala de aula e, como tal, o ambiente da sala é preparado para esse efeito. A sala é escurecida, transformando-se num espaço silencioso e relaxante, de modo a que as crianças se sintam confortáveis e tranquilas para dormirem.

Algumas crianças encaram este momento de forma natural e autónoma, embora ainda existam outras crianças que tenham dificuldade em adormecer. Apesar das crianças encararem a hora da sesta de maneira diferente, a maioria recorre à chucha ou a outro objeto de pertença, como por exemplo a fralda ou um boneco que ajudam as crianças a adormecerem.

Inferências

O sono é um dos hábitos diários que se deve dar primazia, principalmente nesta faixa etária, tal como menciona Cordeiro (2010) o ato da sesta “é um direito da criança, nesta idade” (p. 373). Este é um hábito necessário para o bem-estar físico e psicológico da criança, ajudando e contribuindo para um crescimento saudável da mesma. De acordo com o mesmo autor esta rotina diária deve “estabelecer-se através do treino quotidiano.” (p. 289)

Como nem todas as crianças são iguais, este hábito vai sendo adquirido por parte da criança ao longo do tempo. Cabe aos pais e ao educador(a) encararem este momento com a maior naturalidade, segundo Cordeiro (2010), “a hora de dormir a sesta deve ser falada como uma hora boa e desejada” (p. 306) transmitindo segurança e comodidade à criança.

Tal como em casa, nas escolas também se deve “proporcionar ambientes onde a sesta possa ser feita (luz velada, uma caminha, silêncio)” (Cordeiro, 2010, p. 306), pois como referem Hohmann & Weikart (2009) “o descanso é um período para dormir” (p. 232), assim sendo deve propiciar-se um “ambiente calmo” (Cordeiro, 2010, p. 373) e deve estimular-se a autonomia, ou seja como é apontado por Cordeiro (2010) as crianças devem “tirar elas próprias os sapatos, deitar-se e tapar-se sozinhas” (pp. 373-374)

Como referi, as crianças fazem utilizar-se de objetos de pertença no momento da sesta. Estes objetos são designados por Cordeiro (2010) como “objetos de transição” (p. 374) e possuem um papel fundamental para a criança no momento de dormir, transmitindo-lhe segurança. Segundo Cordeiro (2010), “os objectos de transição (...) são importantes neste momento do adormecer” (p. 374), pois ajudam a criar “um elo entre os dois universos” (p. 374), a casa e a escola, proporcionando às crianças um momento de segurança e conforto.

1.1.4. Horário

O período destinado a cada atividade no horário semanal é designado como tempo pedagógico. Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo (2009) expressam que no jardim-de-infância o tempo pedagógico “deve organizar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho no contexto de ensino-aprendizagem.” (p. 9)

Seguidamente, apresento o horário semanal do Bibe Amarelo A (Figura n.º 3).

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
Bibe Amarelo A – Ano letivo 2010/2011

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00	Acolhimento e canções no salão				
1.º tempo da manhã	Desenvolvimento verbal	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática / Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática
	Educação Musical (9h45 – 10h15)	Estimulação à leitura / Desenvolvimento verbal			
10h30 – 11h00	Suplemento alimentar – Recreio / Cantinhos				
2.º tempo da manhã	Início à Matemática	Conhecimento do Mundo	Ginástica (10h50/11h50)	Cerâmica * Informática (11h00-12h00) / Dinamização da biblioteca	Conhecimento do Mundo
12h00	Almoço				
13h00 – 14h30	Sesta				
1.º tempo da tarde	Realização de propostas de trabalho ** / Jogos	Realização de propostas de trabalho ** / Plástica e Jogos	Realização de propostas de trabalho ** / Cantinhos	Realização de propostas de trabalho ** / Entrelaçamentos e Enfiamentos	Realização de propostas de trabalho ** / Plástica e Jogos
16h00	Lanche/Saída				

Atendimento aos Encarregados de Educação – 4.ª feira das 10h50 às 11h50.

* Aula que decorre de 3 em 3 semanas.

** As propostas de trabalho visam: trabalhar diversas expressões plásticas, exercitar a grafomotricidade, desenvolver o raciocínio Lógico-Matemático e consolidar temas da área de Conhecimento do Mundo.

Figura 3 – Horário do Bibe Amarelo A 2010/2011

1.1.5. Relatos diários

Terça-feira, 12 de outubro de 2010

No primeiro dia de estágio, a educadora começou a manhã sentando cada criança numa estrela e acolhendo as restantes crianças que foram chegando.

Iniciou a sua aula contando uma história. Com o auxílio de uma pandeireta, de arcos, de uma cana de pesca e de um mar com peixes, aplicou diferentes estratégias. Ao tocar um determinado número de batimentos na pandeireta, a educadora pediu a uma criança que fosse encontrar essa quantidade de peixes e que os colocasse no interior do arco. Após os alunos associarem a quantidade de peixes solicitados pela educadora, uma criança correspondeu essa mesma quantidade ao número de peixes inseridos no arco.

Após o recreio, a educadora leu a história *Nhac! Nhac! Nhac! Que rico petisco!* de Sam Lloyd e Jack Tickle, com entusiasmo e animação, explorando alguns gestos e sons com as crianças relacionados com a história.

Finalizada a atividade de estimulação à leitura, a educadora pediu que dois alunos fossem buscar os babetes à cozinha. Enquanto ajudámos a colocar os babetes ouvimos música e a turma dançou e cantou divertida.

Inferências

É importante referir, antes de mais, que a disposição da sala é essencial para a movimentação e organização espaço-temporal das crianças dentro da sala de aula. Segundo Loughlin & Suina (1987, citados por Zabalza, 1998a), o ambiente de sala de aula deve estar organizado de forma “a facilitar os movimentos das crianças e respaldar a actividade física em prol da aprendizagem.” (p. 264)

Também, o acolhimento das crianças no início do dia por parte do educador/professor é uma das práticas fundamentais, porém como refere Cordeiro (2010), este momento não deve ser encarado com inflexibilidade em termos de horários “dado que há crianças que chegam mais cedo, outras mais tarde.” (p. 370)

É relevante salientar que o mesmo autor afirma que “para que este momento seja mais aliviado, mesmo nas crianças que já estão habituadas ao meio, é fundamental que o ambiente seja calmo, tranquilo, seguro e alegre, para que a criança se sinta sempre desejada pelas suas educadoras e pela sua escola” (p. 370) isto é, os educadores/professores devem mostrar entusiasmo no acolhimento das suas crianças para que haja a percepção não por parte dos pais como por parte da criança que é desejada na escola.

A utilização de vários materiais são estimulantes para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, também o uso de instrumentos musicais como estratégia para o desenrolar de determinadas aulas é enriquecedor para a captação da atenção.

Segundo Royo (citado por Caldeira, 2009a), os materiais didáticos facilitam o ensino, num determinado aspecto, são uma ajuda e um elemento auxiliar que permite que exista proximidade entre a criança e a realidade.

Em relação ao desenvolvimento de noções de quantidade trabalhadas no Jardim de Infância, Abreu (2004) aponta que “para preparar a criança na compreensão do conceito de número, começar-se-á, num primeiro momento, por realizar numerosas e variadas manipulações sobre quantidades diversas.” (p. 14) Estas actividades ocorrem no dia-a-dia da criança espontaneamente ou propositadamente pelo educador, através de jogos.

O mesmo autor refere ainda que:

As crianças têm a noção de quantidade quando reconhecem que há muitos ou poucos objectos numa colecção. Por isso é que se pretende que na educação pré-escolar a criança expanda a sua intuição quantitativa, levando-a a estabelecer relações de duas colecções conduzindo as suas aprendizagens para que associe o número às comparações realizadas, através da correspondência termo a termo. (pág. 15)

Para que isto se verifique é essencial que o docente proporcione momentos de aprendizagem produtivos, conduzindo e acompanhando os alunos, de forma a possibilitar-lhes um melhor desenvolvimento das suas capacidades.

O momento em que as crianças acedem ao pedido da educadora, para irem buscar os babetes, desenvolve nas mesmas o sentido de autonomia e responsabilidade de cada uma e como nos refere Cordeiro (2010), “é uma excelente oportunidade para a criança evidenciar os seus dotes de líder.” (p. 75) É fulcral que “as crianças compreendam como o espaço está organizado (...) e que participem nessa organização” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 38), ou seja, a criança deve ir conhecendo gradualmente o espaço que a envolve, de modo a conseguir realizar/participar nas atividades que a façam sentir envolvida nesse mesmo espaço.

Sexta-feira, 15 de outubro de 2010

Na primeira parte da manhã, a educadora lecionou uma atividade de Iniciação à Matemática com um material estruturado, o I Dom de Fröebel. A educadora utilizou a caixa de madeira do material e uma caixa transparente, para explorar conceitos como opaco e transparente. Relembrou o material que se encontrava no interior da caixa e conforme tirava as bolas da mesma, ia apresentando as suas cores e desenvolvendo a lateralização e a noção espaço-temporal, tal como no exemplo: “coloca a bola amarela em cima da caixa opaca”.

Ainda na primeira parte da manhã, a encarregada das auxiliares, encarregue de receber os alunos à entrada da escola, trouxe a criança que possui epilepsia para a sala, e devido à forma estranha do aluno andar fez o seguinte comentário: “Este menino é muito molengão!”. A educadora referiu que o menino possuía epilepsia, demonstrando desagrado com o comentário e a atitude por parte da auxiliar.

Na hora de almoço reparei que uma criança queria repetir o empadão, porque já me tinha pedido e expliquei que tinha de esperar porque a senhora da cozinha já ia servir mais. Entretanto, notei que a criança já não tinha prato e apercebi-me que lhe

tinham tirado o prato, pois a criança não tinha tido tempo para comer, novamente o prato principal, como tal, perguntei-lhe se já tinha repetido e a criança respondeu-me que não. De imediato, pedi a uma senhora da cozinha que lhe desse um prato e comida.

Inferências

É imprescindível referir que Fröebel foi o primeiro educador e o mestre do uso do brinquedo e da actividade lúdica e defendia as suas utilizações. Este pedagogo, citado por Caldeira (2009), refere que “ao imaginar os vários tipos de materiais para os seus jogos educativos, pretendia permitir à criança a passagem do conhecimento concreto para as «abstracções» da superfície, da linha e do ponto.” (p. 240)

Do pouco que se conhece de Fröebel, sabe-se que ele chamou aos seus brinquedos, elaborados por ele, os “Dons”.

Os Dons de Fröebel e, destacando o I Dom de Fröebel, são um forte dinamizador para o desenvolvimento de várias capacidades e destrezas, tais como: a distinção de cores, diferenciação de formas, a lateralização, sequenciar, a orientação espacial, a memória, entre outras.

Ao recorrer a um material estruturado, o I Dom de Fröebel, material este destinado principalmente às crianças, como nos refere Caldeira (2009a) “a partir dos 2/3 anos de idade” (p. 243), a educadora teve como finalidade desenvolver a memória das crianças e a sua estruturação espacial.

A atividade que criou para as crianças localizarem e posicionarem os objetos em determinado sítio em relação às caixas, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) mencionam que é através da “consciência da sua posição e deslocação no espaço, bem como da relação e manipulação de objetos que ocupam o espaço, que a criança pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo” (p. 73). Este tipo de atividades propicia o desenvolvimento da inteligência espacial das mesmas. De acordo com Antunes (2005), “o estímulo da inteligência espacial pode ser promovido de diferentes maneiras e, para cada faixa etária, existem estratégias correspondentes.” (p. 30)

Em suma, este é um material que quando é bem utilizado por parte do docente é um ótimo recurso para o progresso da inteligência espacial.

A educadora ao utilizar este material, juntamente com o auxílio de uma história, explorou noções matemáticas de forma mais apelativa e tal como afirma Caldeira

(2009), estes materiais podem ser “explorados através de uma história (...), tornando-se apelativo para a criança estar a ouvir uma história.” (p. 255)

Face à ocorrência, dentro da sala de aula, por parte da auxiliar, não posso deixar de elucidar o comportamento da mesma. Primeiramente, não deveria ter realizado comentários nem juízos de valor sobre a criança, sobretudo tê-lo feito perante a educadora, as estagiárias e as outras crianças, pois como foi perceptível a auxiliar nem tinha conhecimento dos problemas e dificuldades do aluno. A educadora demonstrou, de imediato desagrado com o comentário e a atitude por parte da auxiliar. Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) salientam que a função do adulto “é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.” (p. 11) É, como tal, importante ter em conta a forma como falamos e aquilo que dizemos diante das crianças, pois numa fase de grandes aprendizagens, tais como valores, atitudes, linguagem, entre outras, os alunos assimilam tudo o que veem e ouvem. O docente ou qualquer outro adulto devem ser os modelos das crianças e, como mencionam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “criar um clima de comunicação em que a linguagem (...), ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças” (p. 56), para que estas possam desenvolver a sua própria personalidade e carácter.

O acontecimento da hora do almoço, relatado anteriormente, faz-nos refletir sobre a atenção que devemos ter com as crianças e suas necessidades, pois se não formos nós a ajudá-las, poucas nos podem pedir auxílio, perante acontecimentos como este.

Segunda-feira, 18 de outubro de 2010

Logo no começo da manhã não podíamos entrar na sala, pois estavam a colocar telas e projectores. De imediato, as educadoras dos dois bibes decidiram fazer um jogo com todos, no exterior junto às salas.

Quando entrámos na sala, chegou o professor de Expressão Musical, Paulo Viana, com a sua energia e disposição contagiante, alegrando todas as crianças.

Depois do intervalo, a educadora deu a conhecer ao bibe amarelo a primeira figura geométrica, o Sr. Quadrado, através da dramatização e de uma canção que aborda as características desta figura, a qual a educadora cantou duas/três vezes para que a turma interiorizasse e aprendesse. Em seguida, espalhou no chão várias peças dos Blocos Lógicos, servindo de ponto de ligação para a sua aula. Questionou as crianças sobre as

características das peças e posteriormente, trabalhou apenas com peças de forma quadrangular pedindo a cada criança que fosse procurar e identificar uma peça com essa forma geométrica. Quando alguma criança errava, a educadora corrigia o seu erro falando das características da peça solicitada.

Inferências

Enquanto profissionais competentes de educação devemos estar preparados face a situações inesperadas, tal como aconteceu no início desta manhã de estágio que se encontra referida no relato diário. As educadoras de ambos os bibes amarelos decidiram, de imediato, fazer um jogo com todas as crianças e, mesmo não estão a dar as áreas destinadas para a parte da manhã, fizeram-se utilizar de um jogo desenvolvendo outras capacidades. Segundo Jesus (2002), “é através do Jogo que a criança descobre o mundo que a rodeia, se integra na sociedade e com ela se relaciona e, (...) realiza as suas experiências” e “aprende jogando e dessa forma o Jogo vai influenciar decididamente a sua personalidade.” (p. 61).

A hora da Expressão Musical é importante nas rotinas diárias das crianças, pois como é apontado pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir.” (p. 63). Também, Cordeiro (2010) apresenta uma ideia face a esta atividade curricular:

Desenvolver capacidades e talentos musicais, em termos estritos, é importante. Mas mais do que isso, é habituar as crianças a viver com a música – ela será um dos maiores factores protectores (...) para as grandes tempestades da contrariedade e da frustração, um agente libertador para os momentos de alegria e satisfação. (p. 418)

O ato de cantar é uma prática habitual na educação pré-escolar que vai sendo enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo, isto se o professor que leciona esta área souber tirar proveito da mesma para poder desenvolver várias capacidades nas crianças através da música.

É fundamental compreender que em idades pré-escolares existe a necessidade de recorrer à fantasia e ao mundo imaginário da criança do “faz de conta” como tal, a educadora utilizou a estratégia de contar uma história e dramatizá-la com um “amigo”, tendo como objectivo a apresentação às crianças da figura geométrica, o quadrado.

Associando esta estratégia à atividade com o material estruturado, os Blocos Lógicos. Apercebi-me, de imediato, que a crianças estavam a começar apenas a descobrir e conhecer este material tão valioso, pois a educadora explorou, apenas a peça com a forma geométrica quadrangular. Caldeira (2009a) afirma que “num primeiro contacto com os Blocos Lógicos a criança usa-os como jogos de construção, tomando como referência a experiência que tem da realidade” (p. 364), de acordo com a mesma autora este processo permite que a criança enriqueça “o campo da sua percepção estruturando o espaço na horizontal e na vertical, descobrindo certas leis do equilíbrio” (p. 364) desenvolvendo, assim certas competências através da exploração.

Terça-feira, 19 de outubro de 2010

Neste dia, a educadora iniciou a manhã com uma atividade sobre a organização de um espaço existente na habitação, a sala de estar. A educadora utilizou imagens dos objectos dessa parte da casa e espalhou-as pelo chão para que todos as conseguissem observar. Começou por contar uma história, para que a aquisição dos conhecimentos fosse mais estimulante e, em simultâneo questionou as crianças sobre os objetos que conseguiam observar. Solicitou o apoio das crianças, através da noção de espaço das mesmas, para organizarem corretamente a sala de estar, exemplo: “coloca o aquário em cima da mesa.” Depois da sala estar organizada, pediu a alguns alunos que mudassem alguns objectos de sítio.

Após o momento do lanche da manhã, a educadora utilizou o power point para dar a aula de conhecimento do mundo sobre a visão levando as crianças a imaginar que estavam no cinema. Seguidamente, a educadora mostrou algumas imagens, tais como: pessoas com olhos de cores diferentes, pessoas que utilizam óculos e pessoas que são invisuais e explorou-as com as crianças desenvolvendo o tema do sentido da visão, a sua importância no nosso organismo e as restrições dos indivíduos que não conseguem ver, sensibilizando-as e alargando os seus conhecimentos sobre o tema.

Inferências

A observação e exploração do espaço e dos objetos proporciona à criança o reconhecimento e a representação de diferentes formas, sendo através destas experiências que a mesma inicia uma descoberta de princípios lógicos que lhe

possibilitam classificar os objetos num determinado espaço a que os mesmos pertencem. Segundo Mendes & Delgado (2008), “a observação e manipulação de objectos permite desenvolver capacidades de visualização espacial.” (p. 12) As National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2007) definem visualização espacial como “construção e manipulação de representações mentais de objectos bi e tridimensionais.” (p. 44)

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) salientam que “a vivência e experimentação de situações de deslocação no espaço, do próprio corpo e de objectos, a verbalização dessas acções e a sua representação gestual ou gráfica” (p. 76) são formas de produzir e de organizar aprendizagens matemáticas.

É relevante que a criança aprenda desde cedo a organizar o espaço, compreenda os espaços da sua casa e os objetos que deles fazem. Ao executar atividades como esta, os alunos participam manuseando os objetos e, simultaneamente desenvolvem conceitos matemáticos como a noção de orientação espacial. De acordo com as NCTM (2007), “as crianças aprendem através da exploração do seu mundo” (p. 84), assim sendo, as atividades do seu quotidiano e os seus interesses “constituem um meio natural para o desenvolvimento do pensamento matemático” (NCTM, 2007, p. 84), ou seja, a exploração dos objetos que compõe a sala de estar fazem parte do dia-a-dia da criança, é um espaço que a própria reconhece quando chega a casa e que ao ser desenvolvido na sala de aula, é como se a criança estivesse a adquirir conteúdos que para a mesma não são desconhecidos.

A educadora usou o *powerpoint* como auxiliar para a sua aula de Conhecimento do Mundo e, de acordo com Silveira-Botelho (2009), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) “são mais um recurso pedagógico, que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (reúne informação gráfica, sonora, textual e visual, ...) e um novo ambiente social.” (pág. 114) Este é um dos recursos utilizados pela sociedade na actualidade, pois em pleno século XXI é importante a utilização das TIC. A mesma autora refere que “as TIC podem, se convenientemente exploradas, ser um excelente instrumento educativo” (p. 114), tendo sido neste caso um forte estímulo para os alunos apreenderem os conhecimentos que a educadora pretendia, de uma forma cativante para os mesmos.

Em relação à forma como abordou com toda a turma o tema da visão, a educadora apelou aos saberes e às vivências das crianças como por exemplo quando as questionou sobre os elementos que fazem parte da nossa face.

A educadora despertou, ainda a minha atenção, quando tentou sensibilizar as crianças em relação aos indivíduos invisuais, transmitindo-lhes a ideia de que devem auxiliar sempre que preciso uma pessoa com estas limitações.

Sexta-feira, 22 de outubro de 2010

Neste dia, a educadora lembrou as crianças de dizerem bom dia ao Sr. Quadrado e ao Sr. Círculo e solicitou que cantassem as músicas aprendidas, correspondentes a cada figura geométrica.

Seguidamente, começou a atividade de Iniciação à Matemática apresentando um fantoche chamado Carlota fantasiando e brincando com as crianças para, posteriormente trabalhar as cores e as quantidades, com material não estruturado, utilizando seis vasos de cores diferentes e várias flores de cores correspondentes aos mesmos. Na segunda parte da manhã, a educadora trocou a disposição da sala e começou a fazer um jogo “Olha o que falta” que permitia às crianças a exploração de certas imagens através da visão.

Finalizando a manhã, a educadora colocou música para as crianças dançarem e descontraírem antes do almoço.

Inferências

Poder interligar a Expressão Musical com a área de Matemática estimula muito mais as aprendizagens da criança, principalmente nesta área tão temida pelos alunos. As aprendizagens são, assim mais facilmente atingidas, pois quando as crianças cantam seja o que for, é um momento de prazer, mesmo que o aluno esteja a aprender e interiorizar conhecimentos.

O material utilizado pela educadora, os fantoches, são um instrumento importante para o desenvolvimento do imaginário das crianças. Sendo que, estes desempenham um papel fundamental no processo educativo, nomeadamente, no Jardim de Infância.

Este é um objeto que nos leva para o mundo da fantasia e magia fazendo-nos pensar em algo que tem vida. De acordo com Baganha & Costa (1989), “o manipulador sente o fantoche como tendo uma dupla natureza: é um objecto inerte, uma coisa, mas é também alguém vivo.” (p. 38)

Este instrumento é “precioso da pedagogia moderna cuja abordagem propicia o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais: a coordenação óculo-manual, a capacidade de observação, a concentração, a imaginação, a expressão oral e o autodomínio.” (Aguilar, 2001, p. 108) A utilização deste objeto teve não só a finalidade da aula de Iniciação à Matemática ser mais estimuladora, como também de interligação entre esta área e a área do Domínio da Expressão Dramática.

Como nos dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “o domínio da expressão dramática será ainda trabalhado através da utilização de fantoches, de vários tipos e formas, que facilitam a expressão e a comunicação através de «um outro»”. (p. 60)

Apesar de importante, o fantoche é um objeto que deve entrar no Jardim de Infância apenas quando o educador tiver vontade e achar que existe pertinência para o fazer, pois como refere Baganha & Costa (1989), “...o Fantoche deve entrar no Jardim de Infância quando isso fizer sentido (...), quando o educador tiver vontade de o levar para o apresentar às crianças, quando o educador sentir prazer nesse encontro” (p. 71), o que nos faz reflectir sobre a utilização errada ou em vão deste objecto.

Segunda-feira, 25 de outubro de 2010

Ao iniciar a sua manhã de aulas, a minha colega de estágio Sofia começou por conversar com os alunos sobre o sentido do tato, questionando-as sobre este tema e, posteriormente explicando-lhes que as nossas mãos e todo o nosso corpo é constituído por pele que nos permite sentir várias texturas diferentes. A Sofia mostrou uma caixa que estava decorada com várias texturas e tinha duas aberturas para que os alunos lá pudessem colocar as mãos. Esclareceu que dentro da mesma estavam vários objectos, os quais tinham de ser tirados da caixa pelas crianças, sem que estas os vissem.

Em seguida, expôs placas com diferentes texturas (liso, macio, áspero, rugoso, entre outras) e colocou-as no chão, de forma a todas as crianças conseguirem visualizá-las. Pediu a alguns alunos que fossem sentir as diferentes texturas e interrogou-os sobre o que sentiam.

Para a aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Sofia utilizou um livro criado pela mesma, intitulado por *Eu gosto de ser assim*. Da história faziam parte diferentes animais (ovelha, ouriço-cacheiro, o porco, etc.) com texturas de revestimento

diferentes. Durante esta aula notou-se alguma agitação por parte dos alunos e a Sofia realizou momentos de retorno à calma.

Na aula de Expressão Plástica, a minha colega realizou uma actividade com a turma que consistia em colar dracalon e musgami em dois animais distintos (a ovelha e o golfinho), elaborados em cartão com as suas formas, tentando com estes materiais representar o revestimento dos dois animais.

Inferências

Ao dialogar com os alunos sobre o tema do tato, a Sofia tentou compreender aquilo que os mesmos já sabiam. As crianças foram partilhando o que pensavam de acordo com as suas vivências. Quando a minha colega proporcionou uma atividade lúdica, de forma que as crianças pudessem experimentar e manipular os objetos através do sentido do tato sem conseguirem utilizar a visão, despertou nas mesmas um enorme sentido de curiosidade em descobrir o objeto que iriam tocar e se conseguiriam desvendá-lo sem o observar. Segundo Gonçalves (1991), pode abordar-se o real através do que as “mãos vêem” (p. 26) ou seja, “com os olhos vendados, tocar objectos e materiais diversos. Com os olhos abertos, tocar objectos escondidos sob um pano preto ou dentro de um saco.” (p. 26) A criança tenta compreender a temperatura e a dureza dos objetos.

Atividades como esta são importantes para os alunos pois, estes entram em contacto com objetos que conhecem ou não através de um dos cinco sentidos, o tato. Hohmann & Weikart (2009) sustentam que um dos princípios básicos do currículo pré-escolar é a aprendizagem pela ação pois, através da mesma as crianças têm a possibilidade de “viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (p. 5) Esta aprendizagem pela ação deve ter subjacente, as “interacções positivas entre os adultos e as crianças.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6)

Ao longo de toda a manhã, as crianças tiveram oportunidade de manipular e sentir texturas diferentes não só na aula de Conhecimento do Mundo, como também na aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita quando sentiram as texturas de revestimento dos distintos animais da história e enquanto realizaram a atividade de Expressão Plástica ao sentirem os dois tipos de materiais diferentes, um mais macio e o outro mais almofadado.

Terça-feira, 26 de outubro de 2010

Com o objetivo de cativar e estimular as crianças para uma manhã interessante de actividades, cantei com eles várias músicas no caminho do salão até à sala.

Principiei a manhã pela aula de Conhecimento do Mundo, apresentando a representação de uma língua e seguidamente, dialoguei com os alunos sobre a constituição da boca, referindo os dentes, a língua e as suas funções. Pedi-lhes que mostrassem a pontinha da língua aos colegas, ensinei-lhes que a mesma é formada por papilas gustativas e pedi que todos repetissem esse nome. Expliquei que a nossa língua distinguia quatro sabores diferentes através das papilas gustativas, o que nos permite saborear a comida.

Em seguida, realizámos um piquenique dentro da sala de aula. Solicitei algumas crianças para que viessem tirar os alimentos, (tais como: iogurte natural e de aromas, batatas fritas, chocolate, entre outros), dentro do cesto e prová-los. Ao descobrirmos os quatro sabores: amargo, doce, salgado e ácido, fizemos em simultâneo a identificação, com cores correspondentes a cada um dos sabores, na língua.



Figura 4 – Alunos a provarem diferentes alimentos

Para a aula de Expressão Plástica modifiquei o espaço e os alunos, pedindo-lhes que se sentassem nas suas respectivas cadeiras e expliquei a atividade. Esta consistia, na identificação da cor da língua (rosa ou encarnada), em rasgar papéis de lustro, apenas dessas duas cores e colá-los na língua que estava em branco na proposta de atividade. Concluí a atividade colocando brilhantes (purpurinas) que representavam as papilas gustativas.

Terminando a minha manhã de aulas, li a história *O Gato Comilão* de Irmãos Grimm & Tânia Clímaco. Para captar a atenção das crianças e conseguir estimulá-las,

fui pedindo aos alunos que fizessem gestos e sons que se relacionavam com a história, de forma a poderem acompanhar-me.

Inferências

Após uma breve abordagem sobre a constituição da boca, centrando-me na língua, optei por realizar uma atividade em que as crianças participassem ativamente na mesma. Apesar de nos encontrarmos num ambiente de sala de aula, apelei à imaginação das crianças para que imaginassem estar no campo no momento em que realizámos a atividade do piquenique. De acordo Morgado (2004), “uma utilização adequada do espaço disponível parece constituir um contributo importante para o trabalho educativo reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem.” (p. 94)

Nesta atividade pude constatar a motivação, entusiasmo e interesse por parte das crianças pois iriam aprender os quatro paladares através da experimentação, neste caso, provando alimentos doces, salgados, ácidos e amargos. Roldão (2005) esclarece que “se os alunos estão motivados isso facilita a actividade do professor mas se existir desmotivação isso cria dificuldades e torna-se portanto mais significativo.” (p. 52) É relevante que o professor seja o promissor da motivação dos alunos, através das estratégias que escolhe para elaborar as atividades com as crianças. A mesma autora refere que “todos os professores afirmam considerar que o seu papel na motivação dos alunos é importante, designadamente através de adopção de estratégias que suscitem o seu interesse.” (p. 52)

Segundo Peterson (2003), “compete ao professor criar condições que incitem e motivem as crianças, cada uma com a sua experiência pessoal, a aprendizagem activa” (p. 78) assim sendo, o mesmo autor revela que “o professor deve procurar fazer participar cada criança na aula” (p. 78) pois, “ todos os alunos (crianças) devem mexer-se como se fossem um conjunto musical onde cada um tem uma tarefa determinada” (p. 78) possibilitando a aprendizagem ativa de todas as crianças.

A passagem da aula de Conhecimento do Mundo para a atividade de Expressão Plástica foi um pouco ríspida. A mudança do espaço do tapete para as mesas foi muito rápida, quase como se as crianças nem se tivessem dado conta. Podia ter explicado a atividade de Expressão Plástica enquanto as crianças estavam sentadas no chão e depois, calmamente iriam para os seus lugares. No decorrer da atividade tentei auxiliar

todas as crianças para a concretização da mesma. Segundo Zabalza (1998b), “quando o educador perceber que alguma criança ou grupo necessita da sua colaboração para elaborar a temática emergente, participará na situação, pondo-se a si mesmo, e ao seu próprio corpo, à disposição das crianças.” (p. 193) Nesta idade, as crianças estão a iniciar o desenvolvimento da motricidade fina e têm ainda muita dificuldade em explorar atividades de rasgagem e colagem e conseguem segurar no lápis de cor para pintarem.

Ao reunir-me com as crianças no espaço do tapete para lhes contar uma história possibilitei um momento que todas as crianças com esta idade devem desfrutar no contexto escolar pois, não só porque as mesmas gostam de ouvir contar história, mas também, como referem Hohmann & Weikart (2009) “quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre escrita e leitura.” (p. 545) No decorrer das histórias, o educador deve conhecer a importância de fazer os alunos “teatralizarem as ações e sons que integram a história” (p. 548) para que as crianças participem ativamente na atividade.

Sexta-feira, 29 de outubro de 2010

A minha colega de estágio Sónia começou a sua manhã com a aula de Conhecimento do Mundo, mostrando um nariz feito em pasta de papel e colocando-o em cima de uma cartolina azul no chão. Questionou as crianças sobre o que lhes fazia lembrar, mas nenhuma lhe soube responder. Explicou, então que era um nariz e falou um pouco sobre o mesmo e sobre o que eram as narinas e a sua função. Seguidamente, exibiu cinco frascos opacos que continham algo no seu interior (vinagre, laranja, cebola, etc.) e solicitou algumas crianças para que fossem cheirar e tentar descobrir o que era. Após esta atividade utilizou o *powerpoint*, para que os alunos visualisassem quatro imagens de pessoas com diferentes narizes.

Rapidamente, pediu que a turma se sentasse nas respetivas cadeiras e explicou a atividade de Expressão Plástica, que se resumia em colar um nariz da mesma cor do chapéu do palhaço da imagem da proposta de atividade. Posteriormente pintaram o desenho.

Iniciou a aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita colocando umas imagens pequenas no chão, que correspondiam a ações e contando uma história. As imagens serviram para orientar as crianças na sequência da mesma. No decorrer desta

aula, as crianças mostraram-se irrequietas e desorientadas, originando conversas paralelas e indisciplina.

Inferências

Após observar as aulas da minha colega, refleti sobre a representação do nariz em pasta de papel que apresentou às crianças. O facto de expor este objeto desempenhando a função de nariz, é necessário referir que a mesma devia tê-lo contextualizado num desenho ou imagem do rosto de um indivíduo pois é fundamental que as crianças, principalmente nesta idade, sejam contextualizadas quanto aos conteúdos. Deste modo, as crianças compreenderiam de imediato que o objeto representava um nariz.

No decorrer da aula de Conhecimento do Mundo destaco a atividade lúdica dirigida pela minha colega que proporcionou momentos de prazer e interesse nos alunos. Atividades como esta que possibilitam desenvolver um dos cinco sentidos, neste caso o olfato, permite um maior desenvolvimento sensorial das crianças. De acordo com Zabalza (1998b), “qualquer aprendizagem e/ou experiência infantil exige um bom desenvolvimento sensorial e uma boa psicomotricidade.” (p. 188)

Segundo Galvão et al. (2006), é essencial que o docente desenvolva e proporcione “processos de socialização e de identificação, em situações concretas e reais – situações de aprendizagem – pelo que, a experiência e a aprendizagem pela experiência, assumem, neste caso, particular relevância.” (p. 54) É assim importante que o educador conceba momentos de atividades práticas, de modo que as crianças vivenciem o máximo de experiências no contexto escolar.

No fim da aula de Conhecimento do Mundo, quando a Sónia utilizou o *powerpoint* para mostrar às crianças quatro imagens de pessoas com narizes diferentes, apercebi-me que a mesma atividade não teve qualquer pertinência relativamente ao conteúdo do olfato, até porque a minha colega apenas mostrou as imagens nem sequer as explorou com a turma. É essencial que a utilização das TIC seja benéfica e que a mesma tenha objetivos e seja utilizada com um propósito de auxílio à aquisição de conhecimentos. Segundo Silveira-Botelho (2009), as TIC devem utilizar-se visando “expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares” (p. 124), sendo uma ferramenta com a finalidade de ser a ponte de ligação entre o instrumento que se utiliza para transmitir o conhecimento que se pretende.

Terça-feira, 2 de novembro de 2010

Na minha segunda manhã de aulas planificadas, comecei por mostrar um livro grande, elaborado por mim, intitulado *A história do Tomé*. O mesmo constituía três caixas (uma que continha roupas da personagem principal e as outras duas manchas amarelas e castanhas).

Contei a história do Tomé e ao finalizá-la, concluímos que a personagem principal ficou toda suja e sem higiene. Seguidamente, recontámos a história, com o objetivo de conseguir uma solução para o problema da personagem. Em simultâneo, fui pedindo a ajuda de alguns alunos, fazendo interdisciplinaridade, como por exemplo: “tira três manchas amarelas” ou “arruma cinco peças de roupa” e, assim fomos conseguindo auxiliar o Tomé na sua higiene pessoal.

Fazendo a ponte de ligação entre a aula anterior e a de Conhecimento do Mundo dialoguei com os alunos acerca das regras que a personagem principal tinha em relação à sua higiene pessoal e os alunos foram-me transmitindo alguns dos seus hábitos de higiene. Em seguida, mostrei alguns desenhos que representavam ações de higiene, como por exemplo: uma menina a tomar banho, a lavar as mãos, entre outras. Conforme, ia apresentando uma imagem falava com as crianças sobre a mesma e dava-lhes a conhecer, através da caixa mágica, os objetos reais que utilizamos para realizar determinada ação. Depois de ter mostrado todas as imagens e os objectos, pedi a alguns alunos que fossem colocá-los nas imagens correspondentes.

Após o intervalo, realizámos um jogo. Principiei por explicar as regras do mesmo e mostrei o que era necessário para que o jogo fosse concretizado. Apresentei o dado mágico, constituído com três imagens diferentes, iguais duas a duas. Duas das faces correspondiam a um menino, as outras duas tinham a imagem de um saco, e as outras a imagem da caixa mágica. Por fim, realizámos uma proposta de atividade, de modo a consolidar as aprendizagens transmitidas na aula de Conhecimento do Mundo.

Finalizando a manhã, ensinei-lhes uma música. A qual cantámos e dançámos todos juntos.

Inferências

Face às atividades relativas à área do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as suas inferências e fundamentações teóricas deparam-se no Capítulo 2 – Planificação.

A aula referida anteriormente serviu de mote para a aula de Conhecimento do Mundo, pois através da mesma pude ir introduzindo conceitos e regras sobre a higiene pessoal, criando assim interdisciplinaridade entre áreas, não permitindo que as mesmas sejam encaradas como “compartimentos estanques” mas, que sejam “abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 14). De acordo com Fourez, Maingain & Dufour (2008), este termo, interdisciplinaridade é “uma prática de interconexão das disciplinas” (p. 74) que tem como objetivo “a aquisição de saberes estruturados, transferíveis e actualizações na acção” (p. 74) e desenvolve nas crianças capacidades para que as mesmas possam e consigam enfrentar “uma problemática recorrendo, (...) a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas.” (p. 75)

Relativamente à atividade lúdica, o tipo de jogo de mímica integra-se “nos jogos dramáticos espontâneos.” (Aguilar, 2001, p. 95) Santos & Balancho (1987) referem que “o jogo dramático é quase espontâneo nas crianças mais novas, idade em que é fácil motivá-lo.” (p. 12)

De acordo com Aguilar (2001) esta prática, a mímica, é uma “arte de expressar ideias, sentimentos, emoções, sem o recurso à palavra” (p. 95), o aluno utiliza apenas “o corpo e os movimentos faciais.” (Aguilar, 2001, p. 95) Segundo o mesmo autor, esta arte explora a uma das dimensões não verbais da expressão dramática e “permite, à criança, recriar atitudes, comportamentos e posturas de personagens” (p. 95) projetando “no mundo exterior, o seu mundo interior.” (p. 95)

Esta atividade não foi assim tão fluente ou fácil para as crianças desta idade pois, para além de ser diferente do que estão familiarizadas, as crianças sentiram-se envergonhadas ao exporem-se para os colegas.

Sexta-feira, 5 de novembro de 2010

A Sónia iniciou a manhã com a aula de Conhecimento do Mundo sobre higiene oral. A minha colega mostrou algumas imagens em *powerpoint* sobre o tema referido.

Deu-lhes a conhecer os objetos necessários para se realizar uma boa higiene oral e tentou ensinar-lhes os movimentos fundamentais para lavarem os dentes.

Seguidamente realizou o jogo da memória com a turma, embora não tenha cumprido as regras do mesmo. A dada altura, as crianças começaram a ficar muito agitadas e a minha colega não beneficiou de nenhum retorno à calma nem utilizou outra estratégia possível para cativá-los, o que originou conversas paralelas, má postura dentro da sala, entre outros comportamentos.

Chegada a hora do intervalo, a Sónia estava com as crianças desorganizadas junto à porta e disse “então, vá vamos para o recreio”, um dos alunos abriu a porta e correram todos para o recreio sozinhos. A educadora acabou por intervir explicando que os alunos nunca vão sozinhos para o recreio e pediu-lhe que fosse atrás da turma.

Na segunda parte da manhã, a minha colega contou-lhes uma história *Lavar, Escovar, Esfregar* de Mick Manning & Brita Granström. O livro continha mais informação do que história e alguns alunos começaram a brincar com o colega do lado. Entretanto, um dos alunos perguntou se podia ir à casa de banho e a Sónia autorizou, não se dando conta que as crianças não podem sair sozinhas da sala de aula. A educadora explicou-lhe que essa era uma das regras do Jardim-Escola e solicitou-me para acompanhar o aluno à casa de banho.

Inferências

Ao longo de toda a manhã foi perceptível o desinteresse por parte das crianças, não só pelas aulas monótonas como também pela inexistência do estabelecimento de regras e normas de sala de aula.

De acordo com Amado (2001), não é só o desinteresse, a desmotivação e os consequentes desvios de comportamentos que originam aulas não conquistadas. Quando as aulas são monótonas “trazem uma espécie de entorpecimento e habituação à desordem e à preguiça que, por mais que o professor queira mudar de rumo, (...) dificilmente verá os seus esforços coroados de êxito” (pp. 226-227) pois, se a criança pressente insegurança por parte do adulto por este demonstrar uma postura menos firme ou por não se sentir confiante nos conhecimentos, a mesma tem “tendência a repetir o seu comportamento ou até a reforça-lo.” (Brazelton, 1995, p. 294) O adulto deve apresentar um papel firme, determinado, coerente e decisivo para que a criança compreenda que há limites e que é importante respeitar a decisão dos adultos. O mesmo

autor explica que “as crianças sentem que precisam de disciplina e tentam abusar” (p. 292), de forma a obrigarem os responsáveis a imporem-lhes limites.

No decorrer das aulas da minha colega, a mesma podia ter criado momentos de retorno à calma, tanto na passagem de aulas como nos momentos em que as crianças apresentaram comportamentos mais agitados. Segundo Morgado (1999, citado por Morgado, 2004), os “conhecidos «tempos mortos» na sala de aula, designadamente na transição de actividades (...) pode facilitar a emergência de situações menos positivas como comportamentos de indisciplina, desmotivação, etc.” (p. 94) É necessário e fundamental, assim, fazer um “esforço significativo no sentido de planear e articular as actividades de molde a que se encontrem disponíveis tarefas alternativas ou complementares e que o professor aceite e se mostre capaz de gerir actividades diferentes realizadas simultaneamente” (p. 94), de forma a evitar este tipo de situações.

O culminar da manhã foi quando a minha colega demonstrou não ter conhecimento da existência das regras da sala de aula e a educadora cooperante teve de intervir. Boostrom, Jackson, Boostrom & Hansen (citados por Amado, 2001) referem que as regras determinadas para a sala de aula têm como finalidade ser “instrumentos de socialização” (p. 99) que tendem a “criar estruturas de pensamento que permitam dar sentido às relações sociais” (p. 99) e que são necessárias “como recursos práticos de gestão de aula de modo a que, através delas, se possam regular as interacções e se consigam alcançar os objectivos de ensino-aprendizagem.” (p. 99)

Todas as crianças do Jardim-Escola sabem e possuem o conhecimento da existência de regras na sala de aula contudo, são pequenas e precisam que o docente as oriente quando os seus comportamentos desajustam-se às regras estabelecidas.

Segunda-feira, 8 de novembro de 2010

A educadora começou por questionar as crianças se queriam contar o fim-de-semana, como o tinham passado e o que tinham feito.

Posteriormente, através de uma piscina cheia de bolas coloridas pediu a um aluno que fosse observar mais de perto se tinha mais objetos ou não e o aluno respondeu que estavam, também Blocos Lógicos. Depois, apresentou-lhes os seus amigos que gostavam muito de “comer” peças (o senhor quadrado, retângulo, círculo e triângulo). No decorrer da aula, a educadora foi solicitando a algumas crianças que fossem “alimentar” os seus amigos, sendo estabelecido um determinado número de peças e com

diferentes características. Por fim, colocou-os todos juntos e interrogou os alunos sobre qual o senhor que tinha comido mais peças, quantas peças tinha comido o senhor círculo, entre outras questões.

Inferências

A educadora ao começar a manhã questionando as crianças sobre o seu fim-de-semana permitiu que as mesmas desenvolvessem a sua linguagem verbal que é fulcral nesta faixa etária. Sim-Sim (2008) refere que “as trocas conversacionais são, (...) determinantes no processo de desenvolvimento da linguagem.” (p. 27) A mesma autora revela que “a conversa é a forma de interacção comunicativa verbal. Pela conversa, a linguagem transforma-se em ferramenta social para expressarmos” (p. 22) aquilo que queremos dizer, pedir, entre outras coisas. Assim sendo é importante que haja uma “interacção diária com o educador de infância”, pois esta “é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança.” (Sim-Sim, 2008, p. 27)

A exploração de material não estruturado, juntamente com um material estruturado, neste caso, com os Blocos Lógicos permite um desenvolvimento mais abrangente das aprendizagens das crianças. Se este material estruturado já é tão estimulante e apelativo para os alunos, esta junção é perfeita para a captação da atenção dos mesmos.

Segundo Caldeira (2009a), “os blocos lógicos não ensinam a fazer contas, mas exercitam a lógica.” (p. 368) A mesma autora salienta que este material tem como função principal “dar às crianças a oportunidade de realizarem as primeiras operações lógicas, como sejam a correspondência e a classificação.” (p. 369) Também as seguintes autoras, Moreira & Oliveira (2005) salientam que “a utilização dos blocos lógicos surgiu (...) com o objectivo de desenvolver o raciocínio-lógico.” (p. 98) Canals (1992, citado por Caldeira, 2009a) revela que “o raciocínio-lógico inclui as capacidades de identificar, relacionar e operar e fornece as bases necessárias para se poder adquirir os conhecimentos matemáticos.” (p. 364)

A atividade que a educadora elaborou para trabalhar este material teve como finalidade a exploração das quatro qualidades dos Blocos Lógicos, sendo elas “a forma, a cor, o tamanho e a espessura” (Caldeira, 2009a, p. 365) e a mesma pretendeu também que as crianças conseguissem agrupar as peças, de acordo com os atributos que foi estabelecendo. Quando a criança começa a classificar objetos, perante determinadas

características é importante que essa classificação constitua o alicerce para que a mesma saiba, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “agrupar os objectos, ou seja formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido, a cor, a forma, etc., reconhecendo as semelhanças e diferenças que permitem distinguir o que pertence a um e a outro conjunto.” (p. 74)

As vivacidades lúdicas que explorem a “comparação e nomeação de tamanhos e formas, designação de formas geométricas, distinção entre formas planas e em volume e, ainda, comparação entre formas geométricas puras e objectos da vida corrente” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 76) são uma aspeto crucial para as aprendizagens matemáticas.

Terça-feira, 9 de novembro de 2010

A Sofia iniciou a aula de Conhecimento do Mundo, falando sobre a alimentação, o que devemos comer e saber para manter uma alimentação saudável. Mostrou uma roda dos alimentos, em esferovite, dividida em oito partes e desenhada com a silhueta dos alimentos.



Figura 5 – Roda dos alimentos

Colocou-a no chão e à sua volta espalhou imagens de alimentos, virados ao contrário. A estratégia utilizada pela minha colega para esta actividade foi cada criança poder escolher uma imagem, dizer o nome do alimento e encontrar a sua forma na roda.

Depois, a Sofia preparou uma atividade em que todos iam ser cozinheiros, dando-lhes aventais. Com o auxílio das crianças, realizaram uma salada de frutas. Ao colocarem determinado fruto na taça, a Sofia teve o cuidado de mostrar as frutas originais.



Figura 6 – Alunos preparados para comer a salada de frutas

Na aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, utilizando fantoches com formas de frutas, a Sofia contou uma história, fazendo um mini teatro. Por falta de tempo, a história foi contada num curto espaço de tempo. No fim, cantaram uma música.

Na última atividade, fizeram um jogo “Ida ao Supermercado”, em que numa mesa encontravam-se alimentos verdadeiros, onde se situava o supermercado e no chão estava a roda dos alimentos. O jogo constava em as crianças irem às compras e poderem comprar, apenas alimentos saudáveis, esses alimentos iam sendo colocados na roda, segundo a cor que tinham que correspondia à cor de uma das divisões da roda.

Inferências

Na aula da minha colega Sofia destaco a atividade lúdica que a mesma preparou para elaborar com as crianças, criação de uma salada de frutas, que possibilitou um momento de enorme interesse para os alunos. A Sofia ao colocar os aventais às crianças, de modo que estas estivessem preparadas como verdadeiros cozinheiros, despertou uma grande euforia antes, durante e depois da atividade. De acordo com Felton-Collins & Peterson (1998), “cozinhar é uma actividade; muitas vezes considerada “recreativa” por duas razões: primeiro, porque proporciona muito prazer às crianças na fase pré-escolar e do ensino básico; segundo não parece caber na categoria «académica».” (p. 50)

Aulas e atividades como estas são essenciais no percurso académico da criança, pois dialogar e desenvolver o tema da roda dos alimentos e dos hábitos alimentares nas crianças é fulcral para que estas tenham uma alimentação equilibrada. Cordeiro (2010) salienta que é “indispensável a alimentação, a nutrição e as refeições serem equilibradas, adequadas e proporcionadas.” (p. 42) Estas regras e aprendizagens devem

iniciar-se em casa e trabalhar-se também na escola, desde que as crianças iniciam o seu percurso escolar. Segundo Borràs (2001c), o tema dos hábitos alimentares “é essencial na área das ciências naturais, já que lhes permite iniciar-se no mundo da nutrição” (p. 438) e previne uma má nutrição como se constata em muitas crianças atualmente. Este é um dos problemas que tem engrandecido na nossa sociedade e que origina doenças como a obesidade.

No geral esta manhã lecionada pela minha colega Sofia constou de atividades que permitiram uma participação por parte dos alunos, bastante significativa. Ao longo da mesma as crianças corresponderam às expectativas da minha colega na apreensão das aprendizagens. Segundo Zabalza (1998b), “o componente substantivo de toda a aprendizagem infantil é a acção (que a criança “faça coisas”, “produza efeitos visíveis sobre o mundo”). A aprendizagem das crianças pequenas ou é activa e feita através da actividade ou não existirá aprendizagem” (p. 188), ou seja, é fundamental que as mesmas participem de forma ativa em todas as atividades propostas pelo docente.

Sexta-feira, 12 de novembro de 2010

No último dia de estágio no bibe amarelo, a educadora começou a aula apresentando à turma duas galinhas em porcelana e pediu a uma criança que colocasse um arco amarelo à frente de uma delas e um arco verde à frente da outra. Cada arco representava a capoeira de cada galinha. Dentro de uma caixa encontravam-se bolas coloridas que correspondiam aos ovos que aquelas duas e outras galinhas tinham chocado.

Como estratégia para salvarem os ovos, segundo a história contada pela educadora, a mesma pediu através do número de vezes que tocava no instrumento musical, ferrinhos, que descobrissem qual o número de ovos que as crianças iam buscar. Ao longo da aula, a educadora foi colocando várias questões.

Posteriormente, a Rita elaborou uma sequência de ovos e, cada criança tinha referir a cor do ovo correta, respeitando a sequência inicial. No final, todos disseram a cor do seu ovo.

Na segunda parte da manhã, através do *powerpoint* com imagens de figuras geométricas, a educadora contou uma história. Conforme, as figuras se iam apresentando os alunos iam cantando as músicas aprendidas sobre cada figura

geométrica. Finalizando esta atividade, a Rita pediu a todas as crianças que viessem identificar as diferentes figuras geométricas, nas diferentes imagens que iam surgindo.

Inferências

A educadora ao lecionar a sua aula de Iniciação à Matemática com materiais não estruturados permitiu que a criança conhecesse outros materiais para além dos que está habituada. Os materiais não estruturados também possibilitam a manipulação por parte dos alunos. As crianças tiveram, assim, oportunidade de manipular objetos que lhe concedem uma maior facilidade na apreensão de competências e objetivos pretendidos, principalmente na ligação e passagem do concreto para o abstrato. Como refere Caldeira (2009a), “o princípio base referente ao uso de materiais, consiste em manipular objectos e «extrair» princípios matemáticos.” (p. 15)

É importante realçar que os materiais estruturados ou não estruturados são relevantes para as aprendizagens matemáticas mas, é essencial destacar que juntamente com os materiais o educador deve promover o desenvolvimento da criança “criando situações que lhe despertam a curiosidade e desenvolvem a sua capacidade de pensar e de agir” (Ministério da Educação, 2001, p. 9), a estas situações deve propor “jogos que alimentam a imaginação e a criatividade.” (p. 9)

Existem diversas estratégias que os educadores podem utilizar para desenvolver o conceito de número e é na educação infantil que se deve “privilegiar esse saber para que a criança aprenda o processo de construção dos números.” (Caldeira, 2009a, 75) A mesma autora explica que é fundamental que “a Educação Infantil dê oportunidade às crianças para a manipulação de objectos, como um recurso indispensável para a compreensão e construção do número, como expressão de quantidade, e de numeral como indicação de número.” (p. 66)

Quando a educadora elaborou uma sequência de ovos, permitindo que todos os alunos participassem na atividade, ou seja uma atividade em grande grupo teve como finalidade que todas as crianças compreendessem qual a cor que lhes pertencia ir buscar. Segundo Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999), “desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças podem e devem ser encorajadas a observar padrões, a representá-los tanto geométrica como numericamente” (p. 98), as crianças encontram padrões com facilidade em vários locais e objetos do seu quotidiano. Os mesmos autores salientam que “reconhecer padrões envolve conceitos como a forma, a cor, o

tamanho, o número.” (p. 98) Desta forma, a aprendizagem dos alunos é um processo gradual, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de abstração.

Para a aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a educadora utilizou um meio informático, o *powerpoint*, para que as crianças acompanhassem a história contada pela educadora, através de imagens. Numa sociedade cada vez mais científica e tecnológica, a tecnologia faz cada vez mais parte do dia-a-dia do indivíduo, como afirmam Moreira & Oliveira (2005) a tecnologia possui “hoje em dia um papel central nas nossas vidas e está cada vez mais presente na vida das crianças” (p. 156) compreende-se assim que a tecnologia adquiriu um papel preponderante na vida do ser humano e que deve usufruir-se como uma ferramenta educativa no contexto escolar. Segundo Silveira-Botelho (2009), é imprescindível as crianças “utilizarem as TIC para desenvolverem a sua aprendizagem na área da leitura e da escrita de uma forma mais global e funcionalmente significa, integrada no conjunto de outras actividades e servindo necessidades reais.” (p. 113)

Em suma, é importante que os adultos acompanhem e orientem as crianças na utilização dos meios informáticos e que ao relacioná-los com outras áreas de ensino, adequem estratégias pertinentes para as aprendizagens das crianças.

1.2. Segunda secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio cumprido no período de 15 de novembro de 2010 a 7 de janeiro de 2011. O mesmo ocorreu na sala do bibe encarnado A, referente às crianças na faixa etária dos 4 anos, dinamizada pela educadora cooperante Elisabete Almeida.

1.2.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Encarnado A é composta por 26 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Relativamente às idades, este grupo de crianças é homogéneo, sendo que todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2006.

1.2.2. Caracterização do espaço

O Bibe Encarnado A possui como espaço de sala de aula o salão do Jardim-Escola, sendo partilhado com o Bibe Encarnado B. Para as crianças desta faixa etária a utilização do salão como sala de aula é uma prática de quase todos os Jardins-Escolas João de Deus que se encontram pelo país.

O salão é um espaço que apresenta uma grande dimensão comparativamente com as salas de aulas dos outros bibes. Logo pela manhã, este local é utilizado para o acolhimento das crianças do pré-escolar que chegam ao Jardim-Escola e para a realização de diversas atividades de grupo, tais como jogos e a roda. Após esta rotina matinal, o salão é dividido por um biombo transformando-se em duas áreas, uma das áreas pertence à “sala” do Bibe Encarnado A e a outra área pertence à sala do Bibe Encarnado B.

A sala do Bibe Encarnado A está organizada em duas grandes áreas. Uma das áreas é constituída por cinco mesas hexagonais, cada mesa possui cadeiras com cores diferentes, existindo a mesa verde, a encarnada, a azul, a amarela e a arco-íris, com cadeiras de todas as cores. Na área das mesas, as crianças realizam diversificadas atividades como a exploração de materiais matemáticos, propostas de atividades de expressão plástica, entre outras, todas relacionadas com as diferentes áreas de aprendizagem, em que exista a necessidade das crianças estarem sentadas e desenvolverem a coordenação óculo-manual.

A outra área pertence ao espaço do chão, onde a turma se senta em roda e efetua as atividades de grande grupo “o tempo em grupo grande (...) é um tempo para que todo o grupo possa partilhar informação importante e participar em actividades que são próprias para grupos maiores” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 402). Neste espaço efetuam-se atividades de desenvolvimento verbal, tais como a estimulação à leitura, entre outras, “companheirismo, partilhar informação relevante e pelo prazer de fazer coisas em conjunto, como uma comunidade.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 405), ou seja, atividades de grande grupo, de modo que as aprendizagens sejam feitas entre todos.

1.2.3. Rotinas

Na secção anterior, alusiva ao momento de estágio experienciado no Bibe Amarelo A, fiz uma breve reflexão sobre a importância das rotinas no quotidiano e desenvolvimento das crianças e abordei cada rotina diária existente no horário deste grupo de crianças, sustentando este tema com a devida fundamentação teórica.

As crianças do Bibe Encarnado A possuem as mesmas atividades curriculares disciplinares que o Bibe Amarelo A, o Desenvolvimento Verbal, a Iniciação à Matemática e o Conhecimento do Mundo.

Das atividades curriculares não disciplinares constam a Ginástica, a Expressão Musical, a Informática e a Biblioteca, não fazendo parte deste grupo de crianças a atividade de Cerâmica.

As rotinas praticadas pelo Bibe Encarnado A são iguais às que o Bibe Amarelo A efetua, o Acolhimento, a Higiene, as Refeições e o Recreio, como tal não é necessário voltar a debruçar-me sobre as mesmas. Contudo é importante destacar que este grupo de crianças já não realiza o momento da Sesta, observando-se assim uma diferença de rotina depois do almoço entre o Bibe Encarnado e o anterior, o Bibe Amarelo.

1.2.4. Horário

Em seguida, exponho o horário semanal do Bibe Encarnado A (Figura n.º 7).

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
Bibe Encarnado A
Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2010/2011

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1.º tempo (manhã)	Acolhimento às crianças				
	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Iniciação à Matemática	Ginástica (9h45 às 10h45)
	Hora do conto: estimulação à leitura / teatro de fantoches				
	Suplemento alimentar – Recreio orientado e livre				
	Educação Musical (11h35 ao 12h05)	Conhecimento do Mundo	Informática (11h00 ao 12h00) Biblioteca	Conhecimento do Mundo	Iniciação à Matemática
12h00	Higiene Pessoal / Almoço				
2.º tempo (tarde)	Recreio orientado e livre				
	Conhecimento do Mundo / Grafismos	Picotagem / Dobragem	Rasgar / Cortar / Colagem	Atividades plásticas	Experiências
	Modelagem com Terracota e outros materiais	Enfiamentos Entrelaçamentos	Estruturação espacial	Desenho livre / orientado	Puzzles e Jogos de mesa
16h00	Lanche				

Figura 7 – Horário do Bibe Encarnado A 2010/2011

1.2.5. Relatos diários

Segunda-feira, 15 de novembro de 2010

Neste dia sucedeu-se a primeira reunião de Prática Pedagógica, no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus. A mesma teve a presença de alguns Professores Supervisores da Prática de Ensino Supervisionado.

Esta reunião dividiu-se em dois momentos, o primeiro momento destinou-se ao esclarecimento de dúvidas e à explanação de sugestões dos estagiários, perante ao primeiro momento de estágio vivido. O segundo momento reservou-se à leitura, em voz alta, das avaliações qualitativas de todos os estagiários presentes, por parte dos professores da Prática Pedagógica.

Inferências

As reuniões de Prática Pedagógica são fundamentais para a nossa formação enquanto futuros docentes, principalmente quando estas são presenciadas por Professores Supervisores da Prática de Ensino Supervisionado.

Segundo Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo (2009) deve aprender-se “em companhia, partilhando o património disponível” (p. 11), tendo como participação profissionais que nos possam auxiliar, acompanhar e orientar na nossa formação inicial. Este acompanhamento, por parte de profissionais, é “um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54)

Nestas reuniões temos a oportunidade de esclarecer dúvidas que nos foram surgindo ao longo do momento de estágio, de exteriorizar os acontecimentos que beneficiaram ou prejudicaram a nossa formação e a entrega de um documento escrito das avaliações que são elaboradas pelas educadoras/professoras cooperantes relativamente à nossa prestação nesse período de estágio. Alarcão & Roldão (2008) referem que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assenta num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados.” (p. 54)

Após as vivências e aprendizagens nos momentos de estágio, o docente deve refletir sobre as mesmas, sendo um profissional reflexivo. Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo (2009) definem que “ser profissional reflexivo é fecundar as práticas nos

princípios e nas teorias antes, durante e depois da acção.” (p. 10) É imprescindível que o docente ou futuro docente se questione sobre as suas acções de modo, a que através da mudança atribua novo significado a um acontecimento ou comportamento vivido.

Asfolti (1997, citado por Perrenoud, 2000) refere que o professor deve “interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender” (p. 32), ou seja, o futuro docente deve aceitar as críticas construtivas que lhe são apontadas e refletir sobre as suas ações, de forma a combater as suas dificuldades e melhorar a sua prestação, gradualmente ao longo da sua formação.

Em suma e de acordo com Peterson (2003), o momento de prática pedagógica “deve ser uma actividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente” (p. 67) de modo a atingir uma futura prática profissional com sucesso.

Terça-feira, 16 de novembro de 2010

Na primeira parte da manhã, a educadora falou com as crianças sobre o III e IV Dom de Fröebel e colocou-lhes algumas questões frequentes. A educadora fez-se utilizar de um material médio para que as crianças pudessem visualizar e de um material de grandes dimensões em esferovite no chão, ambos representavam os Dons, para os alunos poderem manipulá-lo ao realizar as construções. Iniciou a aula contando uma história, chegando através da mesma às construções que pretendia. Pediu à turma para construir a mobília de quarto e, depois a mobília da sala. Após, cada construção a educadora colocou perguntas, como: “a Jennifer tinha dez vestidos dentro do roupeiro e quis experimentar quatro. Quantos vestidos ficaram no roupeiro?” Depois de responderem, as crianças iam ao quadro representar a operação com algarismos móveis.

Após o intervalo da manhã, a educadora fez uma roda com as crianças, para poder contar uma história, produzida pela mesma, sobre o processo de plantação dos legumes.

Inferências

Para dar vida à sua aula e de modo que esta seja mais completa e apelativa para as crianças, a educadora deu início à mesma contando uma história. De acordo com Caldeira (2009a) “as construções podem ser exploradas através de uma história ou de

uma situação problemática isolada” (p. 255) todavia, se for contada uma história, como expõe a mesma autora, “é mais apelativo para a criança estar a ouvir uma história, em que as construções vão surgindo como elementos vivos da mesma e em que os pedidos de cálculo surjam justificados pela necessidade de resolver a situação.” (p. 257)

A junção destes dois materiais é importante no desenvolvimento do raciocínio matemático e explora objetivos mais complexos do que quando se trabalha cada um dos Dons referidos. Caldeira (2009a) destaca que o III e IV Dons de Fröebel “juntos são um acumulado dos objectivos dos Dons em separado, com alguma complexidade acrescida” (p. 285), esses objetivos e interesse pedagógico são “maior diversidade nas actividades; diferentes construções; cálculo mental; situações problemáticas mais complexas; maior equilíbrio e desenvolvimento de criatividade.” (p. 285)

A utilização do material em esferovite de grandes dimensões a representar o III e IV Dons de Fröebel foi uma mais-valia para a atividade de Matemática, pois as crianças puderam manipular as peças de ambos os Dons. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que “são poucos os contextos de educação pré-escolar que usam materiais de construção de maiores dimensões, possibilitando outras formas de exploração do espaço” (p. 75) assim sendo, é relevante os docentes criarem mais oportunidades como esta para que a aprendizagem dos conhecimentos seja marcante para as crianças.

Após a minha reflexão das atividades ocorridas neste dia, é importante salientar que em muitas escolas não existe a oportunidade da hora do conto, ou seja, quero com isto dizer que nem todas as crianças têm a possibilidade de ouvir histórias todos os dias, desenvolvendo assim, as suas capacidades e os seus gostos para a leitura. Contudo, a utilização desta prática é feita por quase todos os educadores e professores que estão inseridos nas associações dos Jardins-Escolas João de Deus.

Esta mesma prática deve existir, pois as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) referem que “é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética.” (p. 70)

Também Hohmann & Weikart (1997) defendem que “quando as crianças ouvem histórias, experimentam a relação entre a escrita e a leitura.” (p. 545). Todavia, o educador/professor deve escolher os livros a partir de critérios específicos e esta escolha deve ser cuidadosa, pois de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e

plástica” (p. 70) e se estes permitirem às crianças atividades interativas promove na mesma um maior interesse para o mundo da leitura.

Sexta-feira, 19 de novembro de 2010

Neste dia não se cumpriu a roda no salão devido à Cimeira da Nato, mas realizou-se um jogo.

O bibe encarnado iniciou a sua manhã com ginástica e nós ficámos a ajudar a educadora no salão.

Na aula de Iniciação à Matemática, a educadora explorou com as crianças o material Cuisenaire.



Figura 8 – Cuisenaire

Começou por pedir que fizessem a escada crescente e decrescente e posteriormente, jogaram ao jogo dos comboios, a educadora dizia que queria jogar na estação de uma das peças e as crianças tinham de descobrir todos os comboios diferentes para aquela estação, não podendo ser um comboio menor ou maior que a estação.

Inferências

Este material estruturado, designado por Cuisenaire é fundamental na Educação Pré-Escolar, pois como salientam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) há materiais que “permitem desenvolver noções matemáticas, uns mais relacionados com a concretização de quantidades e de operações matemáticas, como por exemplo, o material Cuisenaire.” (p. 76)

A utilização do material Cuisenaire apresenta não só um interesse pedagógico relativamente ao “desenvolvimento da lógica matemática” (Caldeira, 2009a, p. 126) como também “possui um considerável valor na educação sensorial” (p. 126), pois

segundo a mesma autora “as peças são feitas de um material de fácil manipulação e diferentes cores, de forma a estimular a criatividade e a experimentação.” (p. 126) As peças deste material ou barras de cor são, segundo Alsina (2004), “um material manipulativo especialmente adequado para a aquisição progressiva das competências numéricas. São um suporte para a imaginação dos números e das suas leis, tão necessário para poder passar ao cálculo mental” (p. 34) de modo a poder introduzir-se e “praticar as operações aritméticas” (p. 34)

Quando a educadora questionou as crianças sobre as cores e os valores das peças teve como finalidade desenvolver “a memória, a ordenação, o conceito da cor e do número” (Caldeira, 2009a, p. 130) e como a mesma autora refere esta atividade enquadra-se nos jogos de memória. De acordo com Alsina (2004), os alunos para realizar esta atividade devem “memorizar o valor de cada barra” (p. 35) pois, a nomeação das peças não é feita “pela cor, mas sim pelo seu valor.” (p. 35)

Outra das atividades solicitada pela educadora foi o jogo dos comboios que tem como objetivo trabalhar a decomposição de números. Para a efetuação deste jogo é necessário, segundo Caldeira (2009a), “pedir à criança para colocar à sua frente na posição horizontal, uma determinada peça” (p. 137), após esta concretização a criança deve encontrar “as diferentes possibilidades de formar comprimentos iguais ao da primeira peça, colocando outras em linhas recta, unidades pelas extremidades.” (Caldeira, 2009a, p. 137) Esta peça inicial determinada pela educadora é designada pela mesma autora, por “estação” (p. 137), as outras peças “são os comboios que passam nessa estação, com carruagens pintadas de diferentes cores” (p. 137), assim que a criança percebe que não pode elaborar mais comboios para a estação, a mesma fecha-se “colocando outra peça igual, à primeira.” (Caldeira, 2009a, p. 137) A criança completa assim as oportunidades existentes de decomposição do número solicitado pela educadora. É relevante realçar ainda que de acordo com Caldeira (2009a) este jogo apresenta algumas regras, tais como “não pode haver comboios maiores que a estação; (...) menores que a estação; (...) repetidos (iguais); quando não se conseguir fazer mais comboios para a estação pretendida, fecha-se a estação com uma peça igual.” (p. 137) As regras pretendem assim orientar o jogo e as crianças quando o jogam.

Segunda-feira, 22 de novembro de 2010

Neste dia de prática pedagógica fui surpreendida pela professora Cristina Viana que solicitou-me a realização de uma atividade de estimulação à leitura através do livro *Corre, Corre Cabacinha* de Eva Mejuro & André Letria. Conforme fui contando a história recorri a diferentes vozes para cada personagem e pedi a participação das crianças tanto na história como em questões, de forma a lembrarem o que já tinha acontecido.

Em seguida, assisti à aula surpresa da minha colega Inês que se encontrava no outro bibe encarnado. A professora Paula Colares entregou-lhe uma quadra e pediu-lhe que a ensinasse e depois que utilizasse um ritmo para as crianças cantarem a quadra aprendida.

Concluindo a manhã, todos os estagiários se dirigiram para a reunião com as Professoras Cooperantes e com as Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionado.

Inferências

Nas duas primeiras aulas surpresa relatadas sobre este dia desenvolveram-se atividades que aliciaram a atenção das crianças e elegeram-se estratégias que desafiaram a participação ativa dos alunos. Como menciona Bòrras (2001b), “na aprendizagem, deve considerar-se a importância da atenção para conseguir captar e transferir a informação dos elementos sensoriais para a memória a curto prazo.” (p. 194)

Tanto a cantilena do livro *Corre, Corre Cabacinha* como a quadra que a minha colega Inês ensinou às crianças introduziram “a criança no seu mundo próprio.” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 140)

Na leitura da história da cabaça, optei por acentuar as partes importantes para que as crianças pudessem, seguidamente, repeti-las. Assim como a Inês que ensinou a quadra, que lhe tinha sido entregue, às crianças. Inicialmente, este processo deve ser pronunciado “o melhor possível de modo a evidenciar a estrutura rítmica e as suas sonoridades” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 146), permitindo, como referem os mesmos autores “o desenvolvimento da memória auditiva da criança” (p. 146) ajudando-a “a articular melhor, a respirar, a pronunciar bem todos os sons.” (p. 146) Posteriormente, as crianças recitam aquilo que apreenderam, pois em atividades como estas, as crianças

repetem fazendo coro e é relevante realçar que “o ritmo ajuda a criança a memorizar melhor.” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 146)

A aplicação destas atividades simultaneamente com a vertente lúdica são determinantes para a estruturação do conhecimento da criança, pois o jogo é uma fonte de satisfação que ao ligar-se à transmissão de saberes possui, sem dúvida um melhor aproveitamento da mesma. A utilização dos jogos orienta “a criança na aquisição e impregnação de determinadas estruturas linguísticas” (Rebelo & Diniz, 1998, p. 147), sendo no jardim-de-infância que se deve “criar momentos que ajudem a criança a estruturar a sua linguagem” (p. 147)

Em suma, compreende-se que as atividades lúdicas são importantes para a aprendizagem de conhecimentos, contudo Rebelo & Diniz (1998) salientam que “a criança precisa deste tipo de jogos, que funcionam como uma pausa, que a ajudam a organizar as suas tensões” (p. 140), ou seja, que facilitam momentos de descontração para as crianças, garantindo comportamentos mais calmos por parte das mesmas.

Após as aulas surpresa encaminhámo-nos para a reunião onde podemos autoavaliar a nossa prestação dos conteúdos lecionados que nos foram requeridos, antes da aula começar. Este processo complementar à realização de uma aula surpresa, programada ou qualquer apresentação oral é essencial e como afirma Estanqueiro (2010) é importante “reflectir com os alunos sobre o que foi dito e como foi dito, distinguindo os pontos fortes e os pontos fracos do trabalho” (p. 91) pois, segundo o mesmo autor a “a auto-avaliação e a hétero-avaliação (...), antes da avaliação feita pelo professor, ajudam a melhorar os processos.” (p. 91) Estes momentos e oportunidades de reflexão crítica são “um óptimo processo de aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p. 91)

De acordo com Estanqueiro (2010), “uma boa prática pedagógica é ajudar os alunos a fazer uma auto-avaliação rigorosa do seu desempenho e a tomar consciência dos vários factores que influenciam os seus resultados” (p. 97), compreende-se assim e é necessário que o decurso deste tipo de reuniões tenha um papel preponderante e seja encarado com seriedade de ambas as partes, de modo a reter os comentários sobre o que sucedeu pelo melhor mas, também apreender as observações dos acontecimentos que correram menos bem para que se possa melhorar e aprimorar a transmissão de conhecimentos e a postura que deve possuir-se perante uma turma.

Como defende Estanqueiro (2010), “quem sabe o que errou e porque errou, poderá mais facilmente corrigir-se e aperfeiçoar-se” (p. 98) proporcionando uma

formação mais enriquecedora e completa para o seu futuro enquanto docente, pois é com os erros que se vai crescendo e aprendendo.

Terça-feira, 23 de novembro de 2010

Nesta manhã, continuámos a colaborar nos preparativos e materiais para a festa de natal, enquanto ouvíamos a educadora a dar aula sobre a teoria de conjuntos aos alunos, através de arcos e imagens apelativas, utilizando várias estratégias no decorrer da mesma.

No momento dos alunos irem lá para fora para o recreio, a educadora optou por ficarem no salão a fazerem jogos e atividades, pois estava muito frio no exterior.

Na segunda parte da manhã, uma colega do 2.º ano da Licenciatura deu aula sobre higiene e saúde.

Inferências

Com este material alternativo, a educadora pretendeu explorar a teoria de conjuntos com as crianças. É preciso refletir sobre este termo, conjuntos. De acordo com Caldeira (2009a), a “qualquer número de elementos de uma determinada espécie dá-se o nome de conjunto” (p. 382), ou seja, são segundo a mesma autora, “uma colecção de objectos da mesma natureza.” (p. 320) Este desenvolvimento tem como finalidade trabalhar as contagens, quando estas contam os elementos existentes num determinado conjunto e a exploração do cálculo mental quando a educadora lhe questiona se a esse conjunto tirarmos alguns elementos quantos lá permanecem.

Por motivos climatéricos, a educadora optou por permanecer no salão com as crianças. A mesma realizou jogos e atividades lúdicas com as crianças, este tipo de experiências são tão essenciais para a educação da criança como qualquer área curricular. De acordo com Sousa (2003), a criança necessita de “atividades lúdicas e, ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser.” (p. 165) O seguinte autor, Cordeiro (2010) também explica a importância da atividade de brincar suceder nestas idades “facilitará a aquisição de conhecimentos, o equilíbrio de tensões e a catarse de emoções e sentimentos difíceis” (p. 329) principalmente, após atividades que exigem o pensamento das crianças, como foi o caso com a aula de matemática.

De acordo com Hohmann & Weikart (2009), “brincar em conjunto na pré-escolaridade é (...) uma experiência social importante” (p. 609) pois, como referem os mesmos autores “a memória dessas experiências de brincadeira, ou a sua falta, podem moldar as abordagens das crianças a colaborações futuras.” (p. 609) Estes acontecimentos são, assim, importantes para fomentar as brincadeiras com outras crianças, para que saibam trabalhar e estar com os outros, enquanto crianças e futuros cidadãos.

Sexta-feira, 26 de novembro de 2010

A minha colega Sofia iniciou a manhã com a aula de Conhecimento do Mundo, tendo como tema o Ar. Começou por falar com as crianças sobre este conceito e realizou várias atividades lúdicas (como por exemplo: pediu aos alunos que colocassem a sua mão à frente da boca e expirassem, encheu balões e esvaziou-os, levou barcos com rodinhas, feitos em esferovite, para que os alunos pudessem soprar e observarem que pela a acção do ar eles deslocavam-se, entre outras).

Na aula da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Sofia trouxe um clássico, o conto tradicional “Os Três Porquinhos”. Apresentou a história em power point, acompanhando-a com as personagens em fantoches e, ainda as suas casas feitas em material semelhante ao da história. Posteriormente à leitura, a minha colega escolheu, aleatoriamente, algumas crianças para dramatizarem a história.

Para terminar a sua manhã, a Sofia fez a dobragem das velas do moinho. Os alunos fizeram a dobragem, consoante as explicações que lhes eram dadas e com o auxílio da Sofia.

Inferências

As variadas atividades lúdicas criadas pela Sofia proporcionaram uma enorme interacção entre si e as crianças, promovendo assim aprendizagens mais significativas. Segundo Eshach (2006) citado por Martins et al. (2009) refere que é no contexto escolar que a criança deve:

vivenciar situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, (...) proporcionar aprendizagens conceptuais, fomentando, (...) um

sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência (...). (pp. 12-13)

Martins et al. (2009) realça que “na interacção criança-adulto que ocorre durante a actividade devem privilegiar-se as respostas através de questões que vão sendo colocadas às crianças” (p. 20) e não que sejam os adultos a propiciar todas as respostas. A sua intervenção adequada é “determinante no êxito das actividades, não só nos momentos em que as crianças manifestam dificuldades, mas também quando fazem novas descobertas.” (p. 20) É importante que o docente compreenda que “questionar a criança (...) é uma forma de a orientar na sua aprendizagem e de lhe permitir reflectir sobre o que faz e o que observa” (Martins et al., 2009, p. 20) e é também relevante que seja a criança a responder a essas indagações para que se perceba se a criança atingiu a aprendizagem ou não.

Para a aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a minha colega sofia escolheu um conto tradicional para estimular as crianças para a leitura, associando-lhe uma actividade lúdica através da dramatização das crianças, divertindo-as e fomentando a sua vontade para realizar a actividade. Traça (1992) menciona que “os contos são uma fonte de divertimento e possuem uma função educativa.” (p. 87)

Contudo, os contos não são só um meio divertido, estes representam também, de acordo com a mesma autora “um importante papel na iniciação literária das crianças que começa por ser feita através da mediação oral muito antes de a criança aprender a ler.” (p. 116) Assim sendo, perante a mesma autora “contar, em boas condições, contos às crianças aumenta as hipóteses de as transformar em «bons leitores».” (p. 116) É através dos contos que pode surgir “nas crianças o gosto da leitura pela leitura.” (Traça, 1992, p. 119) É importante realçar que a Sofia escolheu este conto tentando interligar ao máximo com o conteúdo da aula de Conhecimento do Mundo, pois Traça (1992) refere que “os contos devem naturalmente ser escolhidos em função de um fim a atingir.” (p. 121)

Segunda-feira, 29 de novembro de 2010

Este foi mais um dia de surpresas no Jardim-Escola de Alvalade, contudo desta vez foi a minha colega a ser surpreendida. A professora Teresa Botelho pediu-lhe uma aula de estimulação à leitura, dando-lhe o livro *Que barulho é esse, ratinho?* de

Stephanie Stansbie. A Sofia contou a história e, seguidamente falou com os alunos sobre o aconteceu na história.

Após terminada a reunião, ainda assistimos à aula de palhinhas da educadora que tinha como objetivo trabalhar quantidades e diversas situações problemáticas.

Inferências

Acerca desta manhã, ressalto o material alternativo utilizado pela educadora, as palhinhas. Este material, como explica Caldeira (2009a) permite a possibilidade de um “trabalho criativo e ao mesmo tempo educativo. Basta exercitar a criatividade e permitir que a criança também o faça.” (p. 317) As palhinhas como refere a mesma autora “funcionam como suporte à contagem.” (p. 317)

Para a resolução das situações problemáticas elaboradas pela educadora, de modo a trabalhar duas operações aritméticas, a adição e subtração, as crianças utilizaram as palhinhas para efetuar as contagens e responder às questões. Assim sendo, como menciona Morgado (2000) a criança costuma servir-se “dos dedos para efectuar este género de enumerações” (p. 58) contudo, com a auxílio deste material a criança usufrui do mesmo contando o número de palhinhas que “surge na primeira parcela” e junta ou retira desse conjunto palhinhas até atingir o resultado.

Quando a criança começa a estabelecer estas relações, Caldeira (2009a) alude que a mesma “toma consciência de que o processo de recontagem se pode usar para obter o número de elementos de uma colecção, estará a iniciar o caminho adequado para quantificar o número de objectos que se acrescentam ou se tiram a uma dada colecção” (p. 86), a criança vai desenvolvendo, assim como designa a mesma autora o “esquema de transformações de quantidades” (p. 86), ou seja, a compreensão em determinar uma relação numérica.

Terça-feira, 30 de novembro de 2010

A educadora principiou a manhã com o IV Dom de Fröebel, fazendo uma breve revisão sobre o material. Entregou a cada aluno, a imagem de um boneco e de torradas para os alunos utilizarem. Continuamente, a educadora contou uma história com o auxílio de um placar com uma imagem. No decorrer da mesma, os alunos tinham de

fazer várias construções onde ia acontecendo a ação e simultaneamente, iam respondendo às situações problemáticas da educadora.

Depois do intervalo, a colega do 2.º ano deu aula sobre higiene oral, ensinando-lhes os conhecimentos básicos para se fazer uma boa higiene oral.

Inferências

O IV Dom de Fröebel deve ser apresentado às crianças “a partir dos 4 anos de idade” (Caldeira, 2009a, p. 260) contudo, a sua apresentação deve ser posterior ao III Dom de Fröebel. A exploração deste material realiza-se no mesmo registo do III Dom todavia, “as construções são diferentes e obviamente são maiores as possibilidades de exploração.” (Caldeira, 2009a, p. 260) De acordo com a mesma autora, com este material as crianças desenvolvem uma maior “destreza manual, mais equilíbrio, assim como uma maior “ginástica” mental.” Se acompanhado a este material, o docente auxiliar-se de imagens e materiais apelativos, permitirá à criança uma maior apreensão dos conhecimentos subjacentes às situações problemáticas. Segundo Santos & Balancho (1987), “se a imaginação criadora for estimulada sistematicamente na Escola, a todos os níveis de ensino, a percentagem do talento imaginativo (...) ascenderá de forma evidente.” (p. 12)

Após o intervalo, a colega do 2.º ano lecionou as atividades que tinha preparado, estabelecendo uma benéfica relação com as crianças e mantendo durante toda a atividade uma boa comunicação com as mesmas, possibilitando que a aula fosse conseguida. Contudo, a minha colega podia ter envolvido e solicitado mais a participação das crianças dada a importância, como salienta Sanches (2001) o facto de o docente “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspecto mais importante das estratégias de aprendizagem” (p. 45), ou seja, é fundamental que os alunos deixem de ser recetores passivos e tenham o direito de interagir nas atividades pois, como afirma o mesmo autor, é necessário “pôr os alunos a fazer e não só a ouvir” (p. 45) de modo a que as aprendizagens sejam significativas.

Sexta-feira, 3 de dezembro de 2010

Na minha primeira manhã de aulas neste bibe, comecei por lhes ensinar uma música, elaborada por mim, para que pudessem cantar comigo.

Em seguida, iniciei com a aula de Conhecimento do Mundo, tendo como tema base o Ciclo da Água. Apresentei-lhes um placar com o ciclo da água, uma amiga chamada Gotinha e contei-lhes a história dessa gota.



Figura 9 – Placard do Ciclo da Água

Ao longo da exploração da imagem, fui-lhes colocando algumas questões sobre o tema, levando-os aos diferentes processos deste ciclo. Consoante, a abordagem de cada fenómeno a sua designação era exposta no placar, bem como a alteração da aspeto da Gotinha. Ainda na mesma aula, auxiliei-me da chaleira para realizar o processo da evaporação e precipitação, de gelo para poderem observar a solidificação e de água líquida para observarem o estado líquido.

Na aula de Iniciação à Matemática, distribuí um saco com gotas de tamanhos diferentes (pequenas, médias e grandes), por cada mesa. Questionei as crianças sobre o material que iríamos utilizar e explorei noções de quantidade, tamanho e realizei situações problemáticas com o material.

Por último, na aula de Expressão Plástica, segundo as minhas indicações e auxílio executámos a dobragem da gota.

Inferências

Como forma de iniciar a abordagem do tema de Conhecimento do Mundo e tendo em conta que nesta manhã não iria explorar atividades no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, optei por contar uma história envolvendo conteúdos sobre o ciclo da água.

As atividades planeadas para a área de Conhecimento do Mundo centraram-se na finalidade das crianças explorarem, experimentarem, desenvolverem as suas capacidades, de modo a construírem as suas aprendizagens através de um papel ativo,

ou seja, invés dos alunos observarem, apenas, o que lhes foi sendo transmitido, os mesmos apreenderam os conhecimentos através da ação.

Segundo Roldão (2003), “ensinar é fazer com que alguém aprenda, é pôr em prática uma didáctica activa” (p. 16) proporcionando uma aprendizagem através do sentido do tato, ou seja do toque na manipulação dos materiais que nos possibilitam aprendizagens ativas, contrariamente a uma aprendizagem de observação que nos facultam aprendizagens passivas.

É fundamental que o docente tenha consciência da importância das crianças tocarem nos diferentes estados da água, desenvolvendo assim os seus sentidos. Como nos afirma Carvalho (1982), “há um espaço grande para a educação sensorial e perceptiva. Os sentidos são portas de comunicação com o mundo e este é um campo importante para as crianças mais novas.” (p. 6)

De acordo com Jensen (2002), “o mundo exterior é o verdadeiro alimento para o cérebro em crescimento” (p. 54), pois o próprio “absorve os cheiros, os sons, as visões, os paladares e o toque, e volta a reunir a informação em incontáveis conexões neuronais.” (p. 54) Assim sendo, foi essencial permitir que as crianças tocassem na água em estado líquido, na água em estado sólido, isto é, em gelo e na água em estado gasoso, tendo as crianças ficado com a mão húmida do vapor. Esta experimentação possibilitou que as crianças compreendessem melhor as diferenças existentes entre os estados da água e interiorizassem os conteúdos subjacentes a estas atividades.

Na aula de Iniciação à Matemática pretendi que as crianças compreendessem que o material manipulativo não estruturado apresentava três tamanhos diferentes e desenvolvi com os alunos o seu cálculo mental através do concreto, ou seja, sempre que elaborei uma situação problemática, as crianças tinham a possibilidade de realizá-la com o auxílio das gotas e contá-las para poderem responder corretamente.

Segunda-feira, 6 de dezembro de 2010

Neste dia não ficámos no salão, como é habitual, fomos para a sala do bibe amarelo que tinha ido para uma visita de estudo.

A Sónia começou a dar Conhecimento do Mundo, com o tema: vestuário. Como estratégia trouxe dois bonecos grandes e várias roupas para os vestir. Perguntou aos alunos como poderiam vestir os bonecos e, enquanto a atividade decorria pediu às crianças que cantassem uma música com ela, desadequada ao tema de aula.

Neste dia não houve aula de Expressão Musical, tendo sido planeado para este horário a participação do parente de um dos alunos para dialogar com os mesmos sobre a sua carreira profissional, neste caso o seu trabalho enquanto ilustradora de livros para crianças.



Figura 10 – Familiar a dialogar sobre a sua profissão



Figura 11 – Familiar a mostrar o seu material de trabalho

Posteriormente, a minha colega deu continuidade à sua manhã de aulas, para a atividade de Iniciação à Matemática utilizou imagens de camisolas, de vários tamanhos e cores explorando a teoria de conjuntos através de diversas situações problemáticas.

Por fim, a Sónia fez um jogo com a turma dividida em duas equipas, que consistia em ir buscar uma camisola, ultrapassar os três arcos e entregar a um elemento da sua equipa.

Inferências

Primeiramente, começo por refletir sobre a oportunidade que as crianças tiveram em poderem ouvir o familiar de um dos seus colegas a conversar sobre a sua profissão. É relevante a colaboração dos encarregados de educação nas atividades escolares das crianças e como tal, alguns docentes proporcionam dias para que os pais ou parentes próximos, neste caso foi a tia de um aluno, possam ir até ao contexto escolar dos seus filhos “partilhar a sua experiência profissional com a turma dos seus filhos ou com outras turmas” (Estanqueiro, 2010, p. 117) permitindo que as crianças conheçam o mundo exterior e não adquiram conhecimentos só fornecidos pelo docente mas, também por toda a comunidade educativa, da quais fazem parte os familiares.

Relativamente às aulas planificadas pela minha colega Sónia é necessário referir que a canção que a minha colega solicitou às crianças não foi pertinente para o tema da

aula, as crianças devem ouvir e cantar músicas e isso motiva-as para as aprendizagens mas, para o momento a música devia ter-se adequado ao tema da aula de Conhecimento do Mundo. Como afirma Peterson (2003), “uma canção pode motivar as crianças desde que tenha uma relação com a aula.” (p. 81)

É indispensável salientar o esforço que a minha colega tentou para interligar as atividades de cada área. Todavia, apesar deste esforço a Sónia sentiu dificuldade em alguns momentos em dirigir esta interdisciplinaridade. Como afirma Zabalza (2000), “os professores, de uma maneira geral, enfrentam grandes dificuldades e escassas experiências no momento em que constroem unidades instrutivas interdisciplinares.” (p. 125)

Terça-feira, 7 de dezembro de 2010

Na minha segunda manhã de aula, comecei por Conhecimento do Mundo e dialoguei, um pouco, com as crianças sobre os meus amigos ecopontos. No decorrer da aula, os alunos foram dizendo os possíveis nomes dos ecopontos, a “alimentação” dos mesmos, como disse um aluno: “há lixo que não podem comer, senão ficam doentes”, falou-se, também, sobre a forma como lixo é tratado e cuidado para depois ser transformado em outros objetos, abordando, assim, o tema pretendido, através das vivências e conhecimentos das crianças.

Para a aula de Iniciação à Matemática, aproveitei materiais reciclados para trabalhar conjuntos e, diversas situações problemáticas. Primeiramente, explorei o material utilizado. Após essa exploração, utilizei a pandeireta para determinar, através de batimentos, o número de objetos desejados, como por exemplo: cinco batimentos na pandeireta, “vai colocar no arco amarelo, tampas de plástico verdes”. Simultaneamente, pedi a representação dos conjuntos no quadro de giz.

Depois do intervalo, jogámos ao “Limpar e Reciclar”, que resumia-se na divisão da turma em duas equipas, todos iriam para a floresta e seriam amigos do ambiente. Antes de começar a atividade, conversámos sobre o que conseguiam observar e, chegámos à conclusão que a floresta estava poluída. Expliquei a toda a turma que teríamos que limpar a floresta, para isso um elemento de cada equipa, à vez, teria de apanhar o maior número de objetos que conseguisse e colocá-los no saco do lixo da sua equipa, tudo isto ao som da música, assim que a música parasse de tocar, iriam outros dois alunos jogar. Quando a floresta ficou limpa, contaram-se os objetos de cada equipa

para averiguar qual delas ganhou. Depois desta atividade, cada aluno teve oportunidade de vir escolher um objeto, identificá-lo e colocá-lo no ecoponto correspondente, fazendo assim a separação do lixo.

Inferências

Em relação às atividades relativas à área do Domínio da Matemática, as suas inferências e fundamentações teóricas deparam-se no Capítulo 2 – Planificação.

Nesta manhã de atividades destaco o jogo que realizei com as crianças e reflito brevemente sobre a sua importância no quotidiano das mesmas.

O ambiente de floresta que preparei para a atividade lúdica proporcionou às crianças sentirem-se e imaginarem-se mais no meio ambiental, como se estivessem de facto numa floresta. Esta estratégia possibilitou, de imediato, a motivação das crianças para realizarem o jogo.

Segundo Rodrigues (2002), “desde muito cedo, a criança manifesta o prazer lúdico de brincar, cantar, pintar, construir, modelar. É assim que desenvolve as suas capacidades físicas e intelectuais. É no jogo que aprende as regras da sua relação com os outros; o espírito de cooperação, na base da educação cívica” (pp. 75-76) estruturando assim a sua personalidade de forma lúdica e livre.

A palavra brincar e o seu significado já foi por muitos investigadores investigada e refletida, bem como a sua importância no dia-a-dia das crianças. De acordo com Caldeira (2009a), a definição da palavra brincar não é mais que:

uma actividade universal, encontrada nos vários grupos humanos (...) é um direito fundamental de todas as crianças e qualquer uma deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas de modo a satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. (p. 39)

Fröebel (1912) citado por Caldeira (2009aa) refere que “brincar é a fase mais importante da infância e do desenvolvimento humano neste período – por ser a auto-activa representação do interno – a representação de necessidades e impulsos internos” (p. 38) como tal, é nesta fase que se deve possibilitar brincadeiras e atividades lúdicas para as crianças e dar ênfase ao aspeto lúdico e ao jogo. Também Neto (1997) menciona que o jogo “é uma das formas mais comuns de comportamento durante a infância.” (p. 5)

Se a este associarmos conteúdos de outras áreas, como é o caso nesta atividade lúdica, as crianças vão adquirindo conhecimentos, saberes e desenvolvendo atitudes e valores de civismo sem se aperceberem. Segundo Caldeira (2009a):

o brincar desenvolve várias funções no crescimento da criança. A criança brinca para conhecer-se a si própria e aos outros, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura; para conhecer os objectos no seu contexto; (...) para desenvolver a linguagem; (...) para trabalhar o imaginário; para conhecer os eventos e fenómenos que ocorrem à sua volta. (p. 40)

Sousa (2003) exprime que estas necessidades lúdicas que a criança tem presentes em si, são necessárias satisfazerem-se, a criança “ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser.” (p. 165)

Como salienta a autora anterior, os jogos e as brincadeiras que se efetuam envolvem, “naturalmente o movimento, que vai dominar como componente, pois através dele, a criança envolve-se com os objectos, com as pessoas, explorando o seu próprio corpo e o espaço físico.” (p. 40)

Sexta-feira, 10 de dezembro de 2010

A minha colega Sofia começou pela aula de Conhecimento do Mundo, mostrou-lhes um quadro com imagens coloridas, porém continha ações erradas por parte das personagens do mesmo, face ao tema da poluição. Enquanto conversou com os alunos sobre este tema, partindo sempre do conhecimento dos mesmos, a Sofia foi pedindo a alguns para irem ao quadro tirar, os ímans, com as ações inexatas.

Na aula de Iniciação à Matemática, usou imagens de polvos, cavalos-marinhos e peixes, animais do meio aquático para trabalhar conjuntos e algumas situações problemáticas, exemplo: “vai buscar 6 cavalos-marinhos. Quantos pares consegues fazer com 6 cavalos?”, a criança não conseguiu responder.

Em relação ao jogo, a Sofia explicou, de imediato, as regras e o objetivo do jogo. Este consistia na recolha do lixo, que estava a poluir as águas e a matar os animais que nelas viviam. Durante, o jogo houve momentos monótonos e outros de agitação.

Inferências

Perante as aulas da minha colega Sofia penso que a sua manhã foi extremamente positiva pois, a mesma utilizou bastantes imagens para explorar com os alunos o tema da poluição e utilizou uma magnífica comunicação com as crianças em todas as aulas, permitindo que as mesmas dialogassem e participassem ativamente em todas as atividades.

Quando mostramos imagens ou desenhos às crianças é relevante que as deixemos “observar sem interromper” (Agüera, 2008, p. 10), estimulemos a partilha de comentários sobre as mesmas, de forma a “enriquecer o vocabulário” (Agüera, 2008, p. 10) e esta foi a estratégia que a minha colega adotou para a sua aula de Conhecimento do Mundo.

A criança ao ouvir e expressar-se não está apenas a adquirir e assimilar conhecimentos está também a desenvolver a sua oralidade melhorando e alargando, assim, a sua “competência comunicativa oral.” (Lomas, 2003, p. 91) O docente deve ser possibilitar aos alunos ocasiões de desenvolvimento de comunicação oral, para isso Sim-Sim, Silva & Nunes (2008) referem que “as crianças precisam de oportunidades para conversar, o que requer tempo e espaço por parte do adulto para a ouvir e para falar com ela.” (p. 27)

Os mesmos autores realçam que “para assumir um papel activo no processo comunicativo é indispensável que a criança aprenda a tomar e a dar a vez” (p. 32) compreendendo que o ato comunicativo “é um processo recíproco” (p. 32), assim sendo, a criança vai compreendendo que tem o direito de falar mas, também o dever de ouvir, partilhando-se assim conhecimentos e opiniões.

Segunda-feira, 13 de dezembro de 2010

Neste dia, véspera da festa de Natal, as educadoras Beta e Ana estiveram toda a manhã a ensaiar para a festa. Cada uma das estagiárias ficou encarregue de uma tarefa para auxiliar as educadoras no dia seguinte. O papel que me coube foi colocar a música.

Durante os ensaios, todas as crianças dançaram e tiveram oportunidade de ensaiar as suas falas.

Inferências

No decorrer dos ensaios, deparei-me com o entusiasmo das crianças ao ensaiarem as suas falas para a festa de natal, e como reflete Aguiar (2001) é “no espectáculo em que a imagem impera e a palavra cede lugar à cor e à música, muitas são as histórias que cada criança conta” (p. 37) e é com prazer que a criança o efetua, orgulhando-se da sua participação.

Terça-feira, 14 de dezembro de 2010

O dia foi assinalado com a festa de Natal, que se realizou na Igreja de Alvalade, perto do Jardim-Escola. Eu e as minhas colegas começámos desde cedo a auxiliar as educadoras nos preparativos para a festa. Durante a mesma, fiquei a coordenar a música e assisti às atuações dos bibes amarelos e encarnados.

Após a apresentação, dirigimo-nos com a turma e os pais para o Jardim-Escola, onde foi oferecido um lanche para os mesmos, enquanto as educadoras entregaram as avaliações e iam falando com os familiares das crianças.

No percurso da igreja ao Jardim-Escola, a mãe de um dos alunos veio ter comigo e perguntou-me se era estagiária, cumprimentou-me e comentou: “Tenho muito gosto em conhecer-vos, porque nunca conhecemos as estagiárias e dou-vos os parabéns pela ajuda e o excelente trabalho que têm realizado.”

Inferências

O Natal é uma época festiva que nos faz celebrar uma tradição cultural existente há muitos anos. As escolas não deixam de parte esta quadra natalícia, contrariamente, a festa de Natal desempenha um papel valioso para o desenvolvimento global das crianças e para as instituições escolares.

É importante que as escolas proporcionem momentos como este, evidenciando a relevância das tradições culturais existentes na nossa sociedade. Como nos referem Balancho & Coelho (1996), “as tradições fazem parte da nossa identidade cultural” (p. 93), assim sendo é indispensável que lhes possamos reservar momentos que as enalteçam para que não se extingam, pois “o reavivar de tradições liga o presente ao

passado, mantendo vivos hábitos e costumes que se vão perdendo com o tempo.” (Balanco & Coelho, 1996, p. 90)

As festas, nomeadamente, a festa de Natal permite a participação de todas as crianças para a estruturação de uma atuação que posteriormente é exibida aos pais. A criança tem assim a possibilidade de interagir e aprender a trabalhar com os colegas, fomentando a sua socialização enquanto indivíduo. Segundo Aguera (2008), “as festas e celebrações constituem actos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a auto-estima, a colaboração e a integração das crianças” (p. 73)

Os pais possuem um papel relevante na festa de natal dos seus filhos que lhes proporciona um vínculo de união entre a família e a escola. Estanqueiro (2010) menciona que “é uma boa prática convidar os pais para assistir a iniciativas culturais ou recreativas da escola, particularmente quando envolvem a turma dos filhos” (p. 116).

Nestes eventos participam não só as crianças e toda a rede escolar, como também os pais que auxiliam e cooperam, como podem, com a escola nas atividades desenvolvidas pela mesma. Balanco & Coelho (1996) salientam que “a família tem aqui um espaço para intervir, colaborando com a sua experiência de vida e, frequentemente, ajudando na confecção de vestuário, adereços.” (p. 90)

Após a festa, os pais e encarregados de educação ao serem convidados pelo Jardim-Escola são envolvidos no ambiente escolar dos seus filhos. Estes momentos devem ser vivenciados com alegria, harmonia e amor, de forma que a criança sinta que os pais se preocupam e se interessam pela sua vida escolar, pois “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 43) da criança, ou seja, estes dois sistemas devem colaborar entre si para promover o êxito do percurso educativo e desenvolvimento integral do seu filho enquanto indivíduo.

No papel de estagiária e futura profissional na área da educação tive oportunidade de vivenciar um dos momentos mais gratificantes para um docente, o agradecimento, o louvor e a satisfação dos pais ao nosso trabalho de aprendizes. Fischer (1996) revela que “a comunicação é um dos meios de estabelecer relações” (p. 42), esta ligação entre pais, educadores e até mesmo de estagiários é de máxima importância para a família e bem-estar das crianças.

Sexta-feira, 17 de dezembro de 2010

Neste dia, assisti às aulas planificadas da minha colega Sónia, cujo tema baseou-se no dia e noite. A Sónia iniciou a manhã contando uma história através de imagens que foi colocando num placar, que representavam as ações que se executam desde o amanhecer até ao anoitecer. Seguidamente, a Sónia espalhou as imagens pelo chão e mostrou a imagem do Sol que desempenhava o papel do dia e a Lua que desempenhava o papel da noite, de modo que as crianças fossem correspondendo corretamente as ações ao dia ou à noite.

De seguida, o bibe encarnado foi para o ginásio ter aula de ginástica. Nesta aula destacou-se o comportamento de um dos alunos cuja mãe é a professora de ginástica. Observámos que este aluno consegue convencer a mãe a ceder a tudo o que ele pretende, se tal não ocorre, o aluno faz birras até à cedência da mãe. Como prova disso, a criança fez birra e demonstrou um comportamento desapropriado perante os seus colegas e a professora escolheu-o para chefe.

Para a aula de Iniciação à Matemática, a Sónia utilizou material não estruturado, tendo flores, borboletas e tartarugas que se encontravam num lago, estes materiais contribuíram para a exploração do cálculo mental das crianças, através das quatro operações aritméticas.

Finalizando a sua manhã, a minha colega realizou uma atividade de Expressão Plástica entregando a cada criança, o material necessário para a execução da proposta de atividade. A atividade consistiu em rasgar o papel de lustro amarelo e colar na imagem do Sol, colar pedaços de algodão na imagem da lua e pintar a imagem do Planeta Terra com lápis de cor. No início da tarefa, a Sónia elaborou uma questão para toda a turma “E a chefe quem é?”. Após a explicação do que pretendia que as crianças realizassem, a minha colega auxiliou-as na execução da atividade.

Inferências

No decorrer das aulas planificadas da minha colega Sónia para esta manhã, apenas saliento a linguagem utilizada pela mesma. Em alguns momentos a minha colega elaborou questões e frases mal formuladas e empregou palavras inexistentes, como foi o caso da palavra “chefe”. Anteriormente já foi manifestada a importância que a linguagem utilizada pelo adulto tem na vida das crianças desta idade. Esta faixa etária

está prestes a iniciar o contacto com a leitura e a escrita e necessitam de bons modelos de linguagem, as palavras que são ditas ou lidas às crianças devem ser empregadas de forma correta e existir no vocabulário português. Segundo Sim-Sim (2008), a função do adulto “é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante.” (p. 11)

Posteriormente às atividades realizadas pela minha colega, não posso deixar de destacar a aula de ginástica neste dia. Um dos alunos cuja mãe é a professora de ginástica apresentou comportamentos desajustados durante toda a aula e a professora cedeu a todos os caprichos da criança. Qual deverá ser então o papel desta mãe/professora? É importante que a mesma tome consciência que deve desempenhar um papel imparcial quando se encontra no Jardim-Escola, principalmente deve fazer ver ao seu filho que naquele espaço ele não é mais que nenhuma outra criança. O contrário originará comportamentos desajustados por parte das outras crianças, criando-se um ambiente de indisciplina, prejudicando assim a aula, sobretudo se os outros alunos assistirem a atitudes injustas e parciais da parte da professora.

De modo que situações destas possam ser controladas e evitadas, apesar de a professora ser mãe de um dos alunos, que nos remete logo à questão: “Poderá e será ético a mãe de um aluno ser sua professora?”. A própria terá de ostentar um comportamento imparcial perante a criança e de forma a combater a indisciplina, de acordo com Estanqueiro (2010), “os melhores professores não são os que sabem controlar a indisciplina. São aqueles que sabem preveni-la.” (p. 72)

O docente deve, ainda, ser assertivo de forma a combater e resolver situações que prejudiquem a aula, como refere Vieira (2005) “o professor que adopta uma atitude assertiva na sala de aula parece ser aquele que maiores benefícios consegue retirar” (p. 69), ou seja, “o professor que é capaz de escutar os alunos, que os incentiva a participar na resolução de problemas e os leva a responsabilizarem-se pelos seus comportamentos, pode utilizar a negociação como estratégia eficaz na resolução do conflito.” (Vieira, 2005, p. 69) Portanto, é crucial que o docente tome partido e empregue a palavra “não” quando necessária mas que saiba, também explicar porque a utilizou, isto é, que permita que a criança se explique e participe no esclarecimento dos seus comportamentos.

Segunda-feira, 3 de janeiro de 2011

Na presente manhã, a educadora levou as crianças para o refeitório e explicou-lhes que iam fazer pão. Começou por questionar se algum aluno sabia fazer pão ou que ingredientes são necessários, tendo uma criança respondido que era preciso farinha. A educadora mostrou todos os ingredientes indispensáveis para a sua concretização e posteriormente, foi solicitando a participação das crianças para irem colocando os ingredientes no alguidar. Enquanto amassou o pão, a educadora foi conversando com as crianças sobre o presente de natal que mais tinham gostado de receber. Seguidamente, eu e as minhas colegas auxiliámos as crianças na realização da bola de massa, representando o pão de cada aluno. Finalizando a atividade colocou-se o tabuleiro no forno.

Em seguida, a educadora leu a história *Vem aí o lobo!* de Nick Ward, tendo solicitado a participação das crianças com gestos e sons repetidos.

Depois do intervalo, a educadora desenvolveu situações problemáticas com o III Dom de Fröebel. Para a concretização das mesmas, entregou a imagem de um boneco a cada aluno, representando a personagem principal pertencente à história contada pela educadora.

Inferências

A aprendizagem e realização do pão simultaneamente despertaram o interesse das crianças, pois ao sair do seu espaço de aula e deslocarem-se até ao refeitório, os alunos compreenderam que iriam elaborar e aprender algo de diferente. De acordo com Balancho & Coelho (1994), o docente deve “propor exercícios e matérias relacionadas com a vida real, de modo a que os alunos reconheçam a utilidade prática do seu trabalho” (p. 52) deve possibilitar tarefas/atividades agradáveis que possuam significados às aprendizagens das crianças. As aulas práticas devem vir confrontar as aulas teóricas, neste caso não basta explicar os procedimentos para se fazer o pão, o docente deve sim, levar as crianças até à cozinha e mostrar-lhes como o mesmo se elabora interligando a teoria e a prática. Aberkane & Berdonneau (1997) referem que “a criança aprende fazendo (...) e observando.” (p. 7)

A solicitação de gestos e sons, de modo que as crianças participassem na estimulação à leitura é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem do gosto

por ouvir contar histórias. Segundo Agüera (2008), “é imprescindível fazer com que todos participem, e também que (...) se recorra à técnica coral” (p. 6), assim permite-se às crianças que dominam “menos a expressão oral, se expressem em coro, de forma a sentirem-se apoiadas umas nas outras, e ao mesmo tempo estimuladas, implicando o acesso à aprendizagem das palavras por repetição e imitação.” (Agüera, 2008, p. 6)

Anteriormente, refleti sobre a exploração do III e IV Dons de Fröebel juntos, como tal, não irei prolongar-me com o III Dom. Este material “é aconselhado para crianças a partir dos 4 anos de idade.” (Caldeira, 2009a, p. 248)

Quando as crianças se deparam com o III Dom, existem três procedimentos para o manuseamento do mesmo, o primeiro é o “conhecimento e a representação da construção”, segundo o “conhecimento, representação e exploração de noções matemáticas” e em terceiro “conhecimento, representação, explorações de noções matemáticas e desenvolvimento verbal.” (Caldeira, 2009a, p. 248) A partir deste material, a criança é ensinada no modo como deve abrir, arrumar e fechar a caixa. Posteriormente quando lhe é apresentado o IV Dom de Fröebel, a mesma já sabe como utilizar a caixa pois são iguais, apenas aprende que com o III Dom trabalha com cubos e com o IV Dom desenvolve construções com paralelepípedos.

Terça-feira, 4 de janeiro de 2011

Neste dia, eu e a minha colega sofia fomos assistir às aulas programadas para um período de 60 minutos, da nossa colega Catarina que teve a presença da orientadora Teresa Botelho.

A Catarina começou por Conhecimento do Mundo, abordando o ciclo da água. Questionou e conversou com os alunos sobre os distintos fenómenos que fazem parte do ciclo da água, recorrendo às suas vivências.

Para a aula de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Catarina pediu que as crianças se sentassem no chão, organizando-se em “U”. A minha colega leu *A história de uma nuvem* de António Torrado e através de frases chave da história dinamizou a sua aula. Posteriormente, entregou uma nuvem que era um “livro” que continha no seu interior duas propostas de trabalho. Enquanto todos os alunos elaboravam as propostas de atividade, a Catarina solicitou três crianças para irem à Cartilha Maternal, à lição da letra /q/. A Cartilha pela qual a Catarina lecionou, tinha sido elaborada pela minha colega.

Por falta de tempo, a Catarina explorou brevemente algumas peças do Cuisenaire e os seus valores na aula de Matemática.

Quando voltámos para o salão, a educadora estava a trabalhar combinações com um material estruturado, o Cuisenaire.

Inferências

Refletindo de um modo geral sobre os 60 minutos de atividades planeados pela minha colega, saliento a diversidade de estratégias que a mesma adotou. A Catarina optou por lecionar a aula de Conhecimento do Mundo com os alunos sentados nos seus lugares habituais e seguidamente, realizou a atividade de estimulação à leitura com os alunos sentados no chão, tendo posteriormente solicitado que os alunos se sentassem novamente para elaborarem a proposta de trabalho enquanto um grupo de crianças foi à Cartilha. Deste modo, a minha colega proporcionou momentos e metodologias diferenciadas para cada atividade. Segundo Jensen (2002), “a variedade significa que, independentemente das opções que os alunos possam tomar, é imperativo do educador expô-los a um leque alargado de metodologias” (p. 66) possibilitando uma multiplicidade de atividades para que todos os alunos se sintam confortáveis e motivados a realizá-las pois, nem todas as crianças gostam ou se identificam com todas as metodologias utilizadas.

Perante a questão de falta de tempo para a aula de Matemática, a minha colega não conseguiu desenvolver as atividades com o material que tinha planeado. De acordo com Arends (1999), o tempo “é o recurso mais importante que o professor tem de controlar” (p. 79) pois, se este não for gerido da melhor forma, o docente não consegue cumprir as atividades que planificou.

Face a esta questão da falta de tempo, é relevante atribuir-se importância ao assunto da gestão tempo, ou seja, muitas vezes preocupamo-nos com a falta de tempo e nestas aulas de 60 minutos a preocupação é, ainda mais acentuada e inquietamo-nos se teremos ou não tempo para explorar tudo o que programámos mas, como afirma Morgado (2004), “é interessante reflectir sobre a forma como este é gerido na sala de aula” (p. 57) portanto, se a gestão do tempo for cumprida, o docente não tem de preocupar-se com o facto de faltar-lhe ou sobrar-lhe tempo na realização das suas atividades.

Sexta-feira, 7 de janeiro de 2011

No último dia de estágio no bibe encarnado, a educadora apresentou um novo material às crianças, os Calculadores Multibásicos. Dialogou com as crianças sobre o mesmo, explicou-lhes as regras existentes para trabalhar este material.



Figura 12 – Calculadores Multibásicos

Posteriormente, assistimos às aulas planificadas da minha colega Filipa para um período de 60 minutos, com base no tema estados e propriedades da água.

Inferências

A introdução dos Calculadores Multibásicos ou de qualquer outro material matemático deve ser inserido quando o docente tem a certeza que as crianças estão aptas para o compreender e “receber” para novas aprendizagens. A educadora explicou-nos que as noções matemáticas das crianças estavam proeminentes, de um modo geral, para as suas idades. Facto que já tínhamos compreendido desde a primeira aula de Matemática que assistimos neste bibe, pois foi-nos evidente a importância que a educadora dá a esta área para crianças tão pequenas.

Segundo Caldeira (2009a), “numa primeira fase a criança deve manusear o material livremente: individualmente ou em grupo” (p. 189), de forma a conhecerem e descobrirem por si o material para as aprendizagens posteriores. Nas primeiras etapas em que a criança explora este material poderá:

Fazer torres da mesma cor; fazer torres de cores diferentes; distinguir diferentes cores; fazer torres de vários tamanhos; contar as peças de uma torre; comparar torres com igual ou diferentes números de elementos; representar nas placas o número de peças ditado. (Caldeira, 2009a, p. 189)

Depois da exploração destas atividades, o aluno está apto a aprender que “a cada furo corresponde uma cor de peças” (Caldeira, 2009a, p. 189) e, posteriormente numa idade mais avançada e adequada estar apto a trabalhar as operações aritméticas com este material.

1.3. Terceira secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio efetuado no período de 10 de janeiro de 2011 a 18 de fevereiro de 2011. O mesmo decorreu na sala do bibe azul A, pertencente às crianças na faixa etária dos 5 anos, dinamizada pela educadora cooperante Sofia Carvalho.

1.3.1. Caracterização da turma

A turma do Bibe Azul A é formada por 28 alunos, dos quais 14 são do sexo masculino e 14 são do sexo feminino. Quanto às idades é uma turma homogénea, dado que todas as crianças nasceram entre janeiro e dezembro de 2005.

Este grupo de crianças integra-se bem na dinâmica do Jardim-Escola, demonstrando motivação e interesse pelas diversas aprendizagens.

1.3.2. Caracterização do espaço

A sala do Bibe Azul A é constituída por mesas que formam filas, preenchendo o espaço central de toda a sala. As crianças encontram-se sentadas posicionadas de frente para o quadro, sendo nesta posição que elaboram, praticamente, todas as atividades diárias. As salas dos bibes anteriores apresentam uma diferente constituição e a sala do bibe azul assemelha-se com as salas do ensino básico de modo, a prepará-los para esse ensino de estudos. As crianças vão-se habituando e adquirindo regras de saber estar durante a maior parte das atividades, sentadas em frente a uma mesa, direcionadas para o quadro.

Esta organização insere-se no Modelo de Territórios Pessoais em que, de acordo com Zabalza (1998a), “o espaço central da sala de aula está ocupado por mesas e cadeiras organizadas por “territórios pessoais”, ou seja, espaços nos quais cada criança possui o seu lugar” (p. 272) onde se efetuam “a maior parte das atividades” (Zabalza, 1998a, p. 272) ao longo do ano letivo.

A sala do Bibe Azul A manifesta uma decoração alegre e colorida para as crianças desta idade. Nos painéis de cortiça ao longo de toda a sala são expostos os trabalhos das crianças, dando mais vida e cor à mesma.

1.3.3. Rotinas

Na primeira secção, pertencente ao momento de estágio vivenciado no Bibe Amarelo A, fiz uma breve reflexão sobre a importância das rotinas no quotidiano e desenvolvimento das crianças e abordei cada rotina diária existente no horário deste grupo de crianças, sustentando este tema com a devida fundamentação teórica.

As crianças do Bibe Azul A possuem as mesmas atividades curriculares disciplinares que o Bibe Amarelo A e o bibe Encarnado A, alterando-se a designação do Desenvolvimento Verbal para Leitura e Escrita que são introduzidas nesta faixa etária, da Iniciação da Matemática para Matemática e o Conhecimento do Mundo.

A Leitura e a Escrita são atividades fundamentais para este grupo de alunos, pois têm o seu primeiro contacto com as mesmas no espaço escolar e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) “se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter oportunidade de ter estas experiências na educação pré-escolar.” (p. 69)

Das atividades curriculares não disciplinares constam a Ginástica, a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica, a Informática e o Inglês.

A Expressão Dramática, a Expressão Plástica e o Inglês não constituem, especificamente, o horário semanal dos bibes das secções anteriores, assim sendo é essencial debruçar-me sobre estas atividades curriculares não disciplinares. A Expressão Dramática desenvolve nas crianças o sentido de descoberta de si mesmo e do outro, como afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais.” (p. 59)

A Expressão Plástica é sem dúvida um motor de desenvolvimento da motricidade fina “que se relaciona com a expressão motora” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 61). As atividades deste tipo de expressão são como dizem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009), “de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu.” (p. 61)

O Inglês é uma língua estrangeira que se inicia nesta faixa etária, neste Jardim-Escola. As crianças têm até ao momento desenvolvido conhecimentos da sua língua materna, o Português e a partir desta idade têm oportunidade de conhecer/experienciar uma segunda língua. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009)

salientam que “a multiplicidade de códigos pode ainda referir-se à existência de diferentes línguas” (p. 73), como tal é indispensável não se excluir “a sensibilização a uma língua estrangeira na educação pré-escolar.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 73)

As rotinas praticadas pelo Bibe Encarnado A são iguais às que o Bibe Amarelo A efetua, o Acolhimento, a Higiene, as Refeições e o Recreio, como tal não é necessário voltar a debruçar-me sobre as mesmas. Todavia é relevante relatar o momento de uma das refeições diárias, o almoço.

- **Refeições**

Enquanto estagiei no Bibe Azul A tive a oportunidade de assistir ao lanche a meio da manhã e ao almoço das crianças.

O lanche da manhã processa-se, exatamente como os do Bibe Amarelo A e Bibe Encarnado A.

O almoço deste grupo de alunos efetua-se na própria sala de aula da turma, contrariamente aos dois bibes anteriores. A organização dos utensílios para o almoço é preparada por uma auxiliar da cozinha e por duas crianças escolhidas, aleatoriamente pela educadora.

Inferências

Devido ao espaço reduzido que existe no refeitório, este grupo de crianças almoça dentro da sala de aula, realizando assim esta rotina no mesmo espaço onde executa atividades das diversas áreas de ensino. O espaço de sala de aula como define Cordeiro (2010), “é um bom local para a aprendizagem” (p. 365), é um lugar onde as crianças aprendem a escrever, trabalham diferentes materiais, entre outras ações. Será então aconselhável a prática do almoço suceder-se na sala de aula? Dado que é essencial, desde tenra idade, as crianças compreenderem que existem regras.

1.3.4. Horário

Na secção anterior, referente ao momento de estágio no Bibe Encarnado A falei sobre o papel indispensável que o horário semanal possui para o quotidiano das

crianças. Deste modo, não se justifica voltar a refletir sobre o assunto, pois compreendeu-se, anteriormente, que o horário semanal de turma é fundamental em qualquer faixa etária.

Em seguida, exponho o horário semanal do Bibe Azul A (Figura n.º 13).

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
Bibe Azul A
Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2010/2011

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h10 – 9h40	Música	Matemática	Leitura e escrita	Matemática	Leitura e Escrita
9h50 – 10h30	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita	Leitura e Escrita
11h00 – 12h00	Matemática	Informática **	Matemática	Leitura e Escrita	Matemática
12h00 – 13h00	Almoço				
13h00 – 14h00	Recreio				
14h10 – 15h20	Conhecimento do Mundo	Conhecimento do Mundo	Educação Física	Conhecimento do Mundo	Estimulação à leitura / Jogos / Grafismos de série
15h30 – 16h30	Inglês	Trabalho em grupo	Expressão Dramática	Expressão Plástica / barro	Asssembleia de Turma
16h40 – 17h00	Lanche				

** Durante a aula de computadores, é dada leitura e escrita, dado que os alunos saem da sala em grupos de 8/10.

Nota: entre as diversas atividades existem intervalos para jogos e brincadeiras.

Figura 13 – Horário do Bibe Azul A 2010/2011

1.3.5. Relatos diários

Segunda-feira, 10 de janeiro de 2011

No primeiro dia na sala deste bibe apercebi-me de muitos trabalhos das crianças que estavam visíveis nas paredes da sala de aula.

A educadora Sofia iniciou a sua manhã fazendo uma revisão para toda a turma da letra /c/ e posteriormente, os alunos realizaram uma proposta de trabalho para exercitarem a letra bicuda relacionada com esta mesma letra. Enquanto as crianças executavam esta tarefa, a educadora foi solicitando grupos para irem à Cartilha.

Durante estas atividades, auxiliei uma criança que ainda não conseguia ler, nem sequer memorizar o nome das vogais ou identificá-las.

Após o intervalo, a educadora explorou a divisão com os Calculadores Multibásicos.

Inferências

Perante a observação dos trabalhos das crianças expostos na sala de aula é essencial refletir: Será que estes auxiliam na estimulação das aprendizagens?

Segundo Arends (1999), “muitos alunos sentem-se bem quando vêem os seus trabalhos na parede, e tal exposição pode ser usada como sistema de incentivos” (p. 96) os alunos sentem orgulho nos seus trabalhos e o facto de os observarem todos os dias pode proporcionar-lhes estímulo nos momentos em que se sentem mais exaustos ou sem vontade de realizar determinadas tarefas. Jensen (2002) é da mesma opinião e afirma que esta forma de decoração das salas de aula “podem ser uma fonte de inspiração, afirmação e conteúdo.” (p. 65) O mesmo autor salienta que “um ambiente rico na sala de aula, cheio de cartazes, estruturas móveis, mapas, desenhos e gráficos será razoavelmente bem aceite pela maior parte dos alunos” (p. 66) que deste modo se sentem mais seguros e num ambiente com o qual se identificam mais.

Foi extremamente positivo o facto da educadora Sofia, a qual já eu e a minha colega conhecíamos e tínhamos tido o prazer de estagiar, anteriormente, na sua sala, termos recebido e acolhido de braços abertos, colocando-nos à vontade na sua sala.

Relativamente à situação com a qual me deparei, da criança que neste momento do ano letivo ainda não sabia o nome das vogais nem identificá-las, inquietei-me sobre o assunto. Ao acompanhar a aluna durante grande parte da manhã, apercebi-me que esta apresenta grande dificuldade em concentrar a atenção e a memorizar. No geral compreendi que é uma criança bastante reservada e fechada, quase não se expressa, não convive muito com as outras crianças, brinca sozinha, é muito introvertida e carente. Todos estes aspetos são importantes e devem ser encarados de forma séria pelo educador/professor pois, esta criança tem o direito de possuir as mesmas oportunidades que todas as outras e como refere Ruivo (2009), “o papel da escola deve estar muito bem definido no sentido de estabelecer com a população escolar um compromisso de responsabilidade e de igualdade de oportunidades.” (p. 69)

Face à iniciação da leitura e da escrita compete ao docente “desenvolver competências de linguagem oral, conhecimentos sobre o impresso e as tarefas de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento da competência fonológica” (p. 69) sendo estas as condições de “sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 69) de modo que todas as crianças obtenham a seu tempo êxito nestas aprendizagens.

Será que a criança em questão não se adapta ao método de João de Deus? É uma questão que me faz refletir até à data. Segundo Villas-Boas (2002), “a competência para ler não se desenvolve naturalmente, isto é, requer um ensino sistematizado e consistente, uma aprendizagem voluntária e consciente e uma prática continuada de leitura” (p. 10) é portanto, perceptível que não existe um método de leitura que seja eficaz ou que exista uma só abordagem para iniciar-se o ensino da leitura a todas as crianças pois, nós não somos todos iguais. Assim sendo, esta criança pode não se adaptar a este método mas, identificar-se com outro que ainda não foi “descoberto” pela educadora ou apresentar algum défice de aprendizagem ou ainda não estar apta e madura para aprender a ler e escrever. De acordo com Ruivo (2009), “para que uma criança aprender a ler, são diversos os factores a considerar, como sejam a maturidade, as viências pessoais, a motivação entre outros.” (p. 64) Pois todas as crianças apresentam capacidades diferentes, ritmos de aprendizagem distintos e nem todas as metodologias se adequam ao mesmo grupo de alunos.

Terça-feira, 11 de janeiro de 2011

Na primeira parte da manhã, a educadora começou por trabalhar com o material Cuisenaire explorando o valor das peças e a posição crescente de determinadas peças.

Posteriormente, enquanto metade da turma foi à informática, a outra metade ficou na sala, a ter Cartilha e a terminar propostas de trabalho.

No decorrer destas atividades, voltei a auxiliar a mesma aluna do dia anterior mas, desta vez auxiliei-me de uns cartões, cada um com uma vogal, que efetuei em casa. Cada cartão continha a vogal de cor branca e o fundo do cartão é que continha cor. Seguidamente, tentei explorar várias estratégias, tais como procurar num livro três /i/, com a criança após a exploração dos cartões.

Inferências

A minha preocupação com esta criança continuou assim que sai do Jardim-Escola no dia anterior, como tal, fui para casa pensar em estratégias e materiais que pudessem de alguma forma auxiliar a criança na aprendizagem da leitura. Realizei, assim, os cartões que ao serem utilizados com a criança, a mesma conseguiu, através da associação de características das letras, identificar o /i/ que tinha uma pintinha, o /o/ que

é redondinho e o /u/ que tem as pernas viradas para cima, assim foi interiorizando estas mas, as outras /a/ e /e/ foram muito difíceis para a aluna. A aluna conseguiu também reconhecer algumas vogais e nomeá-las através da associação da cor do cartão à vogal. Contudo, não compreendi se a mesma me responde corretamente, por vezes, de forma casual ou se interioriza através de associações como estas.

Segundo Ruivo (2009), “compete ao educador/professor implementar estratégias adequadas para promover e otimizar a compreensão da funcionalidade da leitura através do uso de material literário diversificado, condição sem a qual pode estar comprometido o sucesso escolar de uma criança.” (p. 65) Cabe-nos, assim, sermos ativos na execução de estratégias que facilitem e promovam a aprendizagem das crianças e combatam as dificuldades que surgem nesta fase tão difícil para os alunos. Pois é importante que o docente tenha consciência que o momento da aprendizagem da leitura e da escrita é delicado no percurso escolar de um aluno.

Sexta-feira, 14 de janeiro de 2011

Nesta manhã, a educadora Sofia solicitou a nossa ajuda para realizarmos duas atividades de Expressão Plástica, pintura soprada e o desenho da figura humana, com as crianças. Enquanto isso, a educadora dava Cartilha a uns alunos e os outros realizavam uma ficha de grafia.

Depois do intervalo, a Sofia esteve a trabalhar Blocos Lógicos com os alunos, dando-lhes um fio, que servia de linha fronteira. Logo após ter relembado algumas características das peças, ensinou-lhes a noção de pertence e não pertence, face à teoria de conjuntos.

Inferências

Enquanto as crianças se encontravam na Cartilha com a educadora, eu a minha colega auxiliámos os alunos em atividades de Expressão Plástica e conseguimos observar as crianças na execução dessas tarefas.

O domínio das Expressão Plástica é tão importante na formação das crianças como as outras três expressões. Estas pretendem “diversificar as situações e experiências de aprendizagem” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 57), de modo que as crianças tenham oportunidade de conhecer diferentes

materiais, explorá-los e saber manipulá-los. Em relação à Expressão Plástica, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) salientam que “as crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos de expressão plástica.” (p. 61) Também Rodrigues (2002) refere que “a criança gosta de pintar, desenhar, modelar, construir, experimentando os mais diversos materiais” (p. 210) partilha, assim da mesma opinião que o autor anterior de que o aluno deve contactar com variados materiais.

Nesta manhã, as crianças realizaram dois tipos de expressão plástica distintas, enquanto umas crianças faziam o desenho da sua figura humana através de tintas, outras estabeleceram contacto com uma palhinha e tintas para elaborar a pintura soprada.

Em relação à primeira expressão, o desenho da figura humana, é relevante refletir que o desenho é a forma de expressão plástica mais frequente, posto isto, o educador deve ter cuidado para não banalizar o desenho. O mesmo deve tornar o desenho “uma actividade educativa.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 61) Segundo Rodrigues (2002), a representação da sua figura humana é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois “a criança de 4/5 anos ainda não distingue a cabeça do tronco” (p. 27) quando elabora esta representação da figura humana, ainda o faz “com a forma de “girino” ou “cabeçudo”.” (p. 27) Só por volta dos seis anos reproduz “a figura humana, traçando distintamente a cabeça, o tronco e os membros” (Gonçalves, 1991, p. 8) e aos sete/oito anos é que é “capaz de “representar a figura humana mais completa” (Gonçalves, 1991, p. 8), apresentando os pormenores do ser humano.

Segunda-feira, 17 de janeiro de 2011

Este dia foi reservado para a reunião de Prática Pedagógica, no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

Como as inferências e as fundamentações teóricas sobre as reuniões de Prática Pedagógica já foram anteriormente elaboradas, não irei dedicar-me sobre o mesmo nesta secção.

Terça-feira, 18 de janeiro de 2011

No presente dia, a educadora realizou diversas situações problemáticas explorando as operações aritméticas com as crianças. Adotou a estratégia de utilizar imagens de modo que as crianças pudessem manipulá-las para responderem corretamente.

Inferências

Como ainda não me debrucei sobre os materiais manipulativos, neste dia faço uma breve abordagem sobre os mesmos.

Os materiais manipulativos são instrumentos que facilmente as crianças manipulam e experimentam com as suas mãos utilizando um dos seus sentidos, o tato. De acordo com Caldeira (2009a), “o material manipulativo, através de diferentes actividades, constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem” (p. 15), estes vêm, assim, criar novas formas de se aprender. Os materiais manipulativos “devem representar explicitamente e concretamente ideias matemáticas que são abstratas.” (Caldeira, 2009a, p. 15)

A utilização de materiais possui como princípio básico “manipular objectos e “extrair” princípios matemáticos” (p. 15) ou seja, as crianças devem ter a oportunidade de manusear materiais nas actividades matemáticas para que as suas vivências e aprendizagens sejam efetuadas no concreto, para posteriormente, passarem para o abstrato.

Segundo O Ministério da Educação, citado por Caldeira (2009a), “na aprendizagem da matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão normalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar necessidade de exploração, experimentação e manipulação.” (p. 17)

Os materiais manipulativos podem dividir-se em estruturados e não estruturados. Os materiais estruturados que conheço são: os Calculadores Multibásicos, o Cuisenaire, os Dons de Fröebel, o Tangram, entre outros. Os materiais não estruturados são todos aqueles que se podem obter da natureza que podem desempenhar uma “finalidade didáctica.” (Caldeira, 2009a, p. 17) Vários investigadores estudaram e refletiram sobre este tipo de materiais, alguns são da opinião que, apenas, os materiais estruturados

apresentam um fim educativo, outros consideram que qualquer material concreto é útil no processo de ensino-aprendizagem.

Ponte & Serrazina (2000) referem que quando a manipulação do material pelos alunos é orientada pelo docente, esta pode “facilitar a construção de certos conceitos.” (p. 116) Também Caldeira (2009a) refletiu sobre a utilização de objectos manipuláveis dentro da sala de aula e salienta que possuem função de “auxiliar o ensino (e os professores), a aprendizagem (dos alunos), tendo o papel de auxiliar na construção/reconstrução de conceitos, servindo de mediador, por meio da manipulação.” (p. 19)

Em suma, é fundamental que o docente utilize a maior diversidade de materiais em todas as áreas que leciona neste caso, refiro-me à área da Matemática. Pois todos os alunos “devem habituar-se a usar uma diversidade de materiais para raciocinar e comunicar, tanto material estruturado especialmente concebido para o ensino da Matemática, como objectos diversos do dia a dia” (p. 117) permitindo uma aprendizagem mais completa e abrangente da Matemática.

Sexta-feira, 21 de janeiro de 2011

No início da manhã, a educadora entregou uma proposta de atividade de Matemática aos alunos, enquanto alguns iam em grupos à Cartilha.

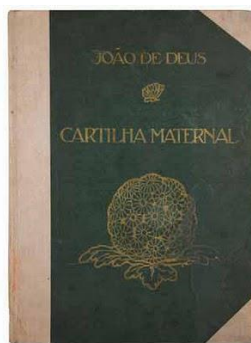


Figura 14 – Cartilha Maternal

Depois do intervalo, a educadora explorou o III e o IV Dons de Fröebel. Solicitou às crianças a realização das construções da ponte baixa e alta.

Inferências

Neste dia pude compreender mais atentamente a forma meiga como a educadora trata as crianças quando vão à Cartilha Maternal. Reparei que a mesma nunca se esquece de explicar o significado de palavras difíceis ou que os alunos não conhecem.

Como método de iniciação à leitura, os Jardins-Escolas João de Deus utilizam o método deste pedagogo, ou seja, o Método de João de Deus que usufruiu de um instrumento designado por Cartilha Maternal de João de Deus. Este método, segundo Ruivo (2009), “insere-se no Modelo Interactivo de Leitura” (p. 100) todavia é importante referir que como nos diz Ruivo (2009):

João de Deus toma como elemento estruturante fundamental a palavra. O seu Método de Leitura, estava baseado na análise da língua feita através de um processo sério e graduado a partir do raciocínio lógico e numa atitude construtivista de descoberta de valores e regras que levam à leitura consciente e significativa. (p. 80)

Este é um processo de leitura onde as crianças associam a competência fundamental da decodificação à compreensão do texto ou palavra que leram. O docente apresenta uma letra por dia, ou seja, há um “estímulo diário e uma constante consolidação dos conhecimentos adquiridos anteriormente pela criança” (Ruivo, 2009, p. 100) e nunca passa para a lição/letra seguinte sem a anterior estar apreendida. A lição é ensinada e a letra é exposta, bem como os valores e regras da mesma em seguida, o educador de forma interativa auxilia a criança na leitura de palavras que contenham a letra aprendida e solicita o aluno para a criação de uma frase que contextualize a palavra, de modo a que o docente compreenda se a criança sabe o seu significado e a consegue contextualizar e empregar em frases. Este procedimento é como um jogo para a criança, já como nos afirmava Deus (1997), “a descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo que as crianças vão progressivamente descobrindo, uma atitude construtivista que lhes dá mais satisfação” (p. 9) desta forma, este é um processo gradual em que o grau de dificuldade e de aprendizagem vai sendo maior.

Segunda-feira, 24 de janeiro de 2011

Na primeira parte da manhã, eu e a minha colega estivemos a organizar os trabalhos dos alunos nos dossiês, simultaneamente, as crianças executavam uma proposta de trabalho sobre grafismos.

Posteriormente ao intervalo, a educadora trabalhou combinações com o Cuisenaire, realizando várias situações relacionadas com o quotidiano dos alunos.

Inferências

É necessário valorizar as atividades que permitem a exploração dos grafismos que a criança executa, pois a partir dos três anos até aos cinco anos, a criança “começa a fazer grafismos mais minuciosos e controlados” (Gonçalves, 1991, p. 48) nomeadamente quando tenta imitar a escrita do adulto. Segundo o mesmo autor, “estes grafismos são um excelente exercício para desenvolver a psicomotricidade, antes da aprendizagem da escrita convencional das palavras e dos números.” (p. 48)

Hohmann & Weikart (2009) referem que até atingirem a aprendizagem desta escrita convencional é “importante encorajar as crianças a progredirem naquele continuum de evolução da capacidade de escrita” (p. 554) de modo a prepararem-se para o momento da aprendizagem da escrita.

Sexta-feira, 28 de janeiro de 2011

Por motivos pessoais, a educadora teve de ausentar-se na primeira parte da manhã para ir ao hospital e as minhas colegas de estágio também se ausentaram, tendo-me ficado a cargo o Bibe Azul A.

A educadora antes de sair deixou-me duas tarefas para eu explicar a sua execução aos alunos e para que os mesmos as realizassem.

No momento do recreio, organizei toda a turma e dirigimo-nos para o exterior, onde distribuí as bolachas a cada criança.

Quando regressámos à sala, algumas crianças queriam dialogar sobre o que tinha acontecido no recreio e eu dei a palavra a cada aluno permitindo que se resolvessem os conflitos.

Inferências

Este foi um dia que me marcou muito enquanto estagiária e futura educadora e professora, não só por ter tido a oportunidade de dirigir e estar sozinha com uma turma mas, também por não poder ter corrido melhor. Este acontecimento fez-me

compreender o desejo que sinto pela profissão que anseio adquirir e a enorme vontade de um dia ter a minha turma.

O presente dia fez-me desenvolver um pouco mais o constante perfil de docente que vai crescendo a cada dia de estágio e de prática profissional. De acordo com Peterson (2003), “o perfil do professor deve integrar um conjunto de capacidades, conhecimentos e atitudes que se traduzem manifestamente no dia-a-dia profissional” (p. 41) o mesmo deve ainda, segundo Delors (1998), citado por Peterson (2003) “corresponder às actuais necessidades: formação de competências, habilidades e defesa dos valores democráticos na Escola e fora dela sendo a primeira um meio excelente de aprendizagem para a democracia que promove as quatro dimensões fundamentais: aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver juntos e com outros.” (pp. 41-42)

Em suma, este perfil está inteiramente ligado à sua formação ao longo do período em que estudou, investigou e realizou práticas profissionais de estágio, Peterson (2003) salienta esta ideia referindo que “o perfil do professor em formação está em estreita ligação com: o estilo da educação (...); o estilo do processo de ensino-aprendizagem (...); o modo de gestão (...) e a preparação obtida ao longo da sua formação” (p. 32), ou seja, o aluno em formação desenvolve um perfil de docente durante a sua formação teórica e prática, de acordo com o estilo, as metodologias da educação e as oportunidades e vivências que lhe são proporcionadas., como por exemplo foi o caso deste dia, no qual deparei-me com uma ótima vivência enquanto estagiária.

Segunda-feira, 31 de janeiro de 2011

O dia foi assinalado com as aulas planificadas pela minha colega Sónia. A mesma começou por ler uma história *A Gotinha de água* através do power point. Em seguida, apresentou várias palavras e imagens correspondentes introduzindo conteúdos de Cartilha. Contudo, as regras e a leitura preparatória não foram conseguidas, pois a Sónia referenciou regras incorretas e não possibilitou que a criança lesse, provocando alguma agitação no decorrer da aula.

Seguidamente, iniciou a sua aula de Conhecimento do Mundo cujo tema era o ciclo da água. A Sónia apresentou um placar com o ciclo e dialogou sobre os diferentes estados da água. A partilha foi quase exclusiva da minha colega, tendo os alunos participado pouco.

Por fim, para a aula de Matemática, a Sónia utilizou o material Cuisenaire para explorar combinações, o objeto subjacente eram as tulpas em que o caule se mantinha o mesmo e a cor da tulpa alterava-se. Todavia, a minha colega tentou combinar flores, caules e folhas, confundindo as crianças.

Inferências

Na aula da Sónia, destaco a área de Conhecimento do Mundo e a pedagogia que a mesma utilizou, tendo sido meramente transmissiva. Esta pedagogia foi utilizada na educação tradicional transmissiva, Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo (2009) salientam que o docente era encarado “como mero transmissor.” (p. 6)

Neste tipo de pedagogia, Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo (2009) referem que “a imagem da criança é a de tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua actividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar.” (p. 6)

A imagem que a minha colega trespassou ao longo de toda a manhã foi uma imagem que os autores anteriores manifestam como sendo “de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão (manuais, fichas, cadernos de exercícios, etc.).” (p. 6)

O docente quando opta por esta pedagogia “o processo ensino/aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como cerne da actividade educativa” (Oliveira-Formosinho, Costa & Azevedo, 2009, p. 7) os mesmos autores esclarecem que “este processo vive de uma iniciativa exterior à sala, à escola, aos professores e às crianças acentuando a função respondente da criança e optando por propostas estandardizadas para a sala de aprendizagem.” (p. 7)

Após esta observação pude constatar aquilo que já havia refletido sobre este tipo de pedagogia, como elucida Estanqueiro (2010), “o aluno aprende melhor aquilo que pesquisa e discute com os outros” (p. 38) compreendendo-se assim a necessidade que o aluno tem de participar nas atividades e na partilha dos conhecimentos que já adquiriu através das suas vivências.

É importante referir que é fundamental não transmitir e permitir que as crianças ouçam erros científicos, como foi o caso em algumas regras da Cartilha Maternal e na exploração das combinações com o material Cuisenaire.

Terça-feira, 1 de fevereiro de 2011

Esta manhã, foi marcada pela aula, de uma colega do 2.º ano, sobre a constituição da planta. Seguidamente, à explicação de cada constituinte, a Ana entregou um copo de plástico com terra a cada aluno, para que todos pudessem plantar um feijão. Depois da realização da atividade, apresentou uma planta do feijão e o seu crescimento.

Na segunda parte da manhã, o pré-escolar foi ao ginásio assistir a um musical da banda Flor-de-Lís.

Inferências

De acordo com Hohmann & Weikart (2009), salientam que a música pode “transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais ou históricas.” (p. 658) O adulto ou o docente deve compreender que esta arte é “uma parte integral da cultura de cada criança” (p. 659) assim sendo, deve permitir “o máximo de experiências musicais possíveis, de forma a que a capacidade e compreensão musical das crianças se possa desenvolver.” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 659)

A presença de iniciativas como esta, dando oportunidade às crianças de assistirem a um musical de uma banda portuguesa é bastante enriquecedora, pois possibilita e desenvolve nas crianças o gosto pela música e o interesse por conhecer diferentes instrumentos musicais, os quais não têm acesso no contexto escolar ou familiar. Segundo Hohmann & Weikart (2009), “levar as crianças de idade pré-escolar a ouvir uma variedade grande de músicas, gravadas e ao vivo, dá-lhes oportunidades para ouvirem e se moverem ao som de melodias de estilos diferentes” (p. 660), as crianças gostam e admiram ouvir, observar e mexer-se ao som de música ao vivo.

Sexta-feira, 4 de fevereiro de 2011

Neste dia ocorreram as aulas que planeei para toda a manhã. O tema desta manhã foi a constituição da planta. Iniciei as atividades com a aula de Conhecimento do Mundo e dialoguei com as crianças sobre o tema em questão e permiti que identificassem cada constituinte da planta na tela com a representação de uma planta e posteriormente, numa planta verdadeira, a tulipa. Como forma de consolidação ao tema, plantámos uma tulipa em conjunto para a sala do bibe azul.

Para a aula de Matemática distribui envelopes com imagens para auxiliar na concretização das situações problemáticas surgidas com as construções do III e IV Dons de Fröebel, tendo explorado não só as operações numéricas como noções espaciais.

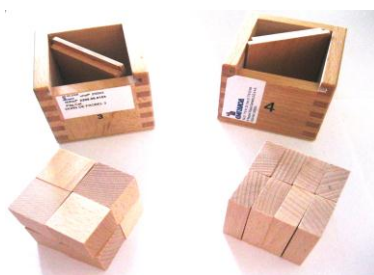


Figura 15 – III e IV Dons de Fröebel

Na atividade de Expressão Plástica expliquei às crianças a dobragem da tulpã e posteriormente, colaram-na na proposta de atividade onde se encontrava o caule e pintaram a imagem.

Inferências

De um modo geral, a manhã de atividades foi bastante positiva todavia, destaco a aula de Matemática, onde tentei diversificar situações problemáticas que envolvessem as operações aritméticas existentes para que as crianças desenvolvessem o seu cálculo matemático, facilitando-lhes esta resolução entreguei-lhes imagens com elementos da história que fui elaborando ao longo das construções. Segundo Aberkane & Berdonneau (1997), “lidar com Matemática é, (...), oferecer à criança a oportunidade de agir, e posteriormente levá-la a reflectir acerca de suas acções: reviver em pensamentos os acontecimentos que acabaram de se desenvolver, antecipar o que poderia vir a acontecer, procurar prever” (p. 4), ou seja, não basta que a criança, neste caso, realize apenas as construções solicitadas e que calcule com o auxílio das imagens que lhe foram fornecidas, é necessário que o aluno reflita sobre as situações problemáticas que resolve, o modo como lá chegou e a estratégia que utilizou para o executar.

A exploração de noções espaciais é, ainda nesta faixa etária fundamental pois, a maioria dos alunos ainda não adquiriu noções como direita e esquerda, como tal, elaborei algumas ações com esta variedade de objetos para que pudesse desenvolver esta competência nas crianças, sendo por mim auxiliadas, sempre que necessário. De acordo com Moreira & Oliveira (2003), “a geometria é um meio para a criança conhecer o espaço no qual se movimenta.” (p. 77) Os mesmos autores salientam que “as

experiências das crianças têm de ser acompanhadas pelo adulto que as ajuda num contexto de aprendizagem cooperativa, na construção e organização das relações espaciais nos objectos, entre os objectos.” (p. 78)

Como referi, anteriormente esta atividade foi acompanhada de uma história e Moreira & Oliveira (2003) elucidam que “o conhecimento da criança sobre o espaço pode ser ampliado através de histórias que são contadas no jardim de infância.” (p. 79) É importante que o educador tenha consciência que “a aprendizagem da orientação espacial (...) é um processo a longo tempo” (Moreira & Oliveira, 2003, p. 81) e deve ser estimulado gradualmente, sem pressas pois, todas as crianças têm o seu tempo de aprendizagem, umas aprendem ou atingem os objetivos mais tardiamente que outras.

Segunda-feira, 7 de fevereiro de 2011

Neste dia, a Sofia lecionou as atividades que planificou para lecionar pela manhã cujo tema foi o Sal.

A aula de Conhecimento do Mundo foi explorada através do power point, onde surgiram imagens e informação sobre o sal de Rio Maior. A Sofia dialogou com as crianças sobre o tema e no fim permitiu que as crianças pudessem manipular o sal

Em relação à atividade de Matemática, a Sofia utilizou um material não estruturado, entregando a cada aluno um envelope com algumas imagens de saleiros de diferentes cores e elaborou várias situações problemáticas para que os alunos resolvessem a partir das imagens.

Na aula de Expressão Plástica, a minha colega entregou uma folha A4 colorida e um copo para cada dois com um pincel. As crianças fizeram o seu desenho com o pincel e em seguida, colocou-se o sal que foi ficando “agarrado”.

Inferências

Neste dia destaco a aula da minha colega como sendo muito prática. A Sofia partiu muito das vivências das crianças, tornando-se assim uma manhã bastante ativa.

Dada esta inferência, destacado o autor Perrenoud (2000) que salienta que “as ciências manifestam-se em todas as áreas em que a ocasião e a necessidade de compreender não esperaram que o assunto fosse tratado na escola (...) trabalhar a partir das representações dos alunos (...) é dar-lhes regularmente direitos na aula, interessar-se

por elas, tentar compreender as suas raízes e sua forma de coerência, não se surpreender se elas surgirem novamente, quando as julgávamos ultrapassadas.” (p. 28) O mesmo autor salienta que “a competência do professor é, (...) essencialmente didática” (p. 29)

Esta manhã resumindo-se numa manhã de atividades não só ativa mas, também prática em todas as áreas, porém destaco o facto de na aula de Conhecimento do Mundo, a minha colega ter possibilitado que as crianças pudessem manusear o sal.

O Ministério da Educação (2007) aponta que para os conhecimentos científicos serem entendidos considera “fundamental a vivência de experiências de aprendizagem” (p. 133) e Galvão et al. (2006), expressam que “no ensino das ciências pretende-se desenvolver ambientes de aprendizagem onde a observação, a experimentação, a previsão, a dúvida, o erro, estimulem os alunos no seu pensamento crítico e criativo” (p. 16) fomentando, assim aprendizagens mais enriquecedoras.

Terça-feira, 8 de fevereiro de 2011

Começámos a manhã com o acabamento de propostas de trabalho antigas e organizaram-se os trabalhos na capa, enquanto iam os grupos à Cartilha, como é habitual.

Terminado o intervalo, a educadora esteve a trabalhar a intersecção com os Blocos Lógicos.

Inferências

Na aula de matemática a educadora lecionou um novo conteúdo e explicou-o às crianças através dos Blocos Lógicos. Este termo, intersecção é definido por Caldeira (2009a) como “a intersecção de dois conjuntos é o conjunto constituído pelos elementos que são comuns aos dois. Quando os conjuntos não possuem elementos comuns a intersecção é um conjunto vazio e os conjuntos dizem-se disjuntos” (p. 383), pois sendo assim não existe nada a intersectá-los. Para se observar uma relação entre conjuntos “usa-se o Diagrama de Venn”. (Caldeira, 2009a, p. 383)

Sexta-feira, 11 de fevereiro de 2011

Neste dia, a educadora propôs-nos, a mim, à minha colega Sofia e a uma colega do 2.º ano da licenciatura, realizarmos uma atividade conjunta no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, para a segunda parte da manhã.

Na primeira parte da manhã, estive a auxiliar uma aluna na escrita, ajudando-a no lugar e levando-a ao quadro para uma melhor aprendizagem de determinada letra.

Na segunda parte da manhã, como planeado, optámos por efetuar a leitura animada do livro *O Cuquedo* de Clara Cunha. Primeiramente, lemos a história para que as crianças a recordassem e posteriormente, solicitámos toda a turma para realizar a dramatização da mesma, de modo a envolver as crianças no ambiente da narração. Escolhemos uma criança para interpretar o cuquedo e organizámos os grupos de animais existentes na história. Pedimos aos alunos que representassem através de movimentos corporais e sons as suas personagens.

Inferências

A realizar esta atividade senti que a docência é a profissão certa para mim. Esta atividade causou-me um enorme prazer em elaborá-la, tendo-a desfrutado ao máximo com as minhas colegas.

Como a educadora Sofia nos solicitou a leitura de uma história, optámos por uma divertida, estimulante e que nos possibilitasse a participação das crianças. Neste caso as crianças após terem ouvido a história, sugerimos que a dramatizassem, pois a história escolhida apresenta um texto dramático e Amorim & Costa (2011) referem que o mesmo “destina-se a ser representado.” (p. 36) Como a mesma apresentava diversas personagens, conseguimos a participação da turma inteira. Segundo Teberosky & Colomer (2003), é fundamental que as crianças vivam a história, fazendo com que as mesmas “entrem no mundo do texto.” (p. 127)

Enquanto as crianças representavam a história, eu e as minhas colegas constatámos que as mesmas a viveram intensamente. Wiertsema (1998) menciona que “a entrega total à fantasia e às situações imaginárias (...) permite a libertação e a revelação de «poderes» desconhecidos.” (p. 11)

No decorrer da interpretação, fomos auxiliando as crianças com os pequenos diálogos e orientámo-las no que tinham de efetuar. De acordo com Leenhardt (1974), “o

jogo dramático caracteriza-se também pela proposta de um tema que funciona como um guia de imaginação da criança, exigindo simultaneamente a intervenção do adulto que orienta e superintende o desenrolar da representação.” (p. 37) A criança age, assim, naturalmente nesta dramatização e o docente dirige-a.

Terça-feira, 15 de fevereiro de 2011

Nesta manhã, a educadora leu uma história intitulada de *A aranha* que constituía rimas e várias palavras com /nh/.

Posteriormente, a educadora explorou a adição sem e com transporte, jogando na base 10 com os Calculadores Multibásicos.

Inferências

De acordo com Agüera (2008), “a rima e o ritmo estão totalmente vinculados ao processo psico-evolutivo da infância” (p. 23), a mesma autora salienta, ainda que “os pequenos poemas, as canções, as lengalengas, etc. têm, pois, um enorme valor significativo” (p. 23) do qual se deveria tirar partido proporcionando uma educação criativa.

Também Barbeiro (2001) explana que “produzir ou dizer a rima ou lengalenga não é, no entanto, ficar limitado a uma mera repetição. Dizê-la é recriá-la, segundo um leque de possibilidades” (p. 8), esta afirmação leva-nos a compreender que pelo meio criativo e divertido a criança adquire mais facilmente hábitos não só de leitura como também de linguagem.

Sexta-feira, 18 de fevereiro de 2011

Este dia foi marcado com as aulas que planifiquei cujo tema foi o Abacaxi. A organização da sala estava diferente de modo que todos conseguissem observar as atividades efetuadas.

Comecei pela aula de Conhecimento do Mundo apresentando a planta deste fruto e dialogámos sobre o mesmo através de uma projeção em power point. Após este diálogo, realizei espetadas com as crianças e depois puderam comê-las com chocolate.

Seguidamente, li uma história relacionada com o tema da área anterior e posteriormente, relembrei algumas regras da Cartilha e lemos algumas palavras através da leitura preparatória.

Por falta de tempo, a aula de Matemática ficou para o período da tarde, onde explorei a teoria de conjuntos.

Inferências

As mudanças de disposição de sala de aula nesta idade já são escassas pois, nesta faixa etária, as crianças começam a adaptar-se a um dia-a-dia, praticamente inteiro, sentadas nos seus lugares de frente para o quadro. A disposição de sala de aula desviou-se da habitual, de modo a poder lecionar as aulas que estabeleci para este dia. Como tal, ao dispor a sala de outra forma, despertei e captei, rapidamente a atenção dos alunos. De acordo com Sanches (2001), “a disposição da sala proporciona de imediato expectativas positivas” (p. 76) nas crianças o que proporciona um bom decorrer de atividades pois, se as mesmas se mostram interessadas mais facilmente lhes conseguimos transmitir novos conhecimentos e dialogar e perceber o que as mesmas já adquiriram não só na escola como através das suas vivências.

Relativamente às atividades da área de Conhecimento do Mundo, as suas inferências e fundamentações teóricas deparam-se no Capítulo 2 – Planificação.

1.4. Quarta secção – Seminário de Contacto com a Realidade Educativa

Esta secção é dedicada ao período de Seminário de Contacto com a Realidade Educativa que decorreu durante uma semana no mesmo Jardim-Escola. Este momento sucedeu-se na sala do Bibe Azul A, local onde se realizou o momento de estágio anterior, relatado na terceira secção. Como tal, não existe necessidade de caracterizar novamente a turma, o espaço e as rotinas diárias desta faixa etária, quando a mesma já foi elaborada anteriormente.

Assim sendo, apresento uma síntese geral da semana, destacando os momentos mais marcantes da mesma e, posteriormente a respetiva fundamentação teórica.

Segunda-feira a Sexta-feira, 28 de fevereiro a 4 de março de 2011

O primeiro dia da semana de Seminário de Contacto com a Realidade Educativa foi célebre pelas aulas programadas que planifiquei para 60 minutos, com o objetivo de preparar-nos para a Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional. Estas atividades foram presenciadas pelas Professoras Supervisoras da Prática de Ensino Supervisionada, Paula Colares e Teresa Botelho e pela Educadora Cooperante, Sofia Carvalho.

O tema escolhido para esta manhã de aulas foi a profissão de florista, apresentando a sala de aula como se fosse uma florista. Comecei pela aula de Conhecimento do Mundo, dialogando com os alunos sobre esta profissão e pedindo que observassem as flores presentes e os utensílios usados pelas floristas. Posteriormente, explorei a divisão através de situações problemáticas com um material estruturado, os Calculadores Multibásicos. Para a aula de domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita só tinha dez minutos todavia, efetuei a leitura de uma encomenda dirigida à florista, destacando algumas palavras presentes na mesma para trabalhar algumas regras da Cartilha Maternal com as crianças. Seguidamente, propus aos alunos que com as flores exploradas, elaborassem ramos de flores.

Durante as manhãs seguintes, estive juntamente com uma colega do 2.º ano a auxiliar, a educadora Sofia, na preparação dos materiais, para o dia de pais.

O último dia da semana de Seminário de Contacto com a Realidade Educativa assinalou-se com o dia de Carnaval e as crianças vieram todas mascaradas. No decorrer da manhã, a educadora sentou-as em forma oval e pediu que fizessem um desfile, para mostrarem as suas máscaras.

Na parte da tarde, todo o pré-escolar assistiu a um teatro, que teve como cenário o circo, preparado por algumas estagiárias. O resto do dia foi passado a brincar.

Inferências

Na minha aula programada de 60 minutos destaco as estratégias utilizadas ao longo de toda essa hora. Ao querer inovar, acabei por não dar a importância devida às aprendizagens das crianças. É importante que o docente tenha em conta, quando opta por arriscar na inovação, que é necessário existir um “equilíbrio, (...)”, entre a necessidade sentida pelo professor de inovar e experimentar ao nível das suas práticas e

a segurança indispensável ao seu desenvolvimento” (Morgado, 2004, p. 50), ou seja, não importa, apenas, segundo o mesmo autor “experimentar e inovar” é preciso termos “a convicção de que a eficácia do trabalho que se desenvolve também depende da segurança e da confiança com que é desenvolvido” (p. 50), pois não chega pensarmos em aulas criativas se nelas não acreditamos desde início, o que impossibilita atingirmos aprendizagens positivas nas crianças.

Não tendo permitido a exploração das flores na aula de Conhecimento do Mundo originou desinteresse para a maioria dos alunos. É importante que o docente saiba empregar e fazer uma gestão de materiais e recursos que pretende utilizar como suporte de auxílio ao conteúdo que pretende lecionar, permitindo desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, pois se não efetuar um bom uso e exploração dos materiais que leva para as suas aulas, a presença dos mesmos não apresenta nenhuma importância na aprendizagem das crianças. De acordo com Morgado (1999) citado por Morgado (2004) as atividades de aprendizagem a que os docentes se propõem, principalmente quando os mesmos se fazem acompanhar de bom material, devem mobilizar “situações de manipulação, experimentação e descoberta quer ao nível dos materiais, quer ao nível dos conteúdos.” (p. 89)

Por fim, saliento a má gestão do tempo, originando pouco tempo para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e proporcionando a débil prestação da mesma. Quando o professor planeia as suas atividades deve ter o cuidado de selecionar os conteúdos fulcrais associando-lhes uma boa estratégia para os lecionar. O importante não é ser a quantidade mas, sim a qualidade. Morgado (2004) salienta que é fundamental que “o professor considere a necessidade de que o tempo seja utilizado com a melhor qualidade possível.” (p. 94)

Como foi anteriormente referido, é importante que se dê a devida importância às épocas festivas e como tal, o dia de carnaval é uma data de alegria e convívio entre as crianças no Jardim-Escola. É o dia em que as crianças se mascaram, vivem e emprestam “o corpo e a voz a personagens” (Aguilar, 2001, p. 105) que não a sua, ou seja, brincam ao faz-de-conta utilizando “outras formas de expressão e comunicação dramáticas, em que não apareça directamente.” (Aguilar, 2001, p. 105)

As festas que se sucedem nestas datas comemorativas privilegiam, como menciona Aguilar (2001), “espectáculos produzidos pelas crianças” (p. 123) como é o caso do desfile que as crianças realizaram na sala de aula, de modo a partilharem a sua máscara/personagem com os colegas.

É através da Expressão Dramática que a criança expressa-se, proporcionando-lhe um enriquecimento e desenvolvimento para a sua personalidade. A prática desta expressão leva a criança ao jogo dramático que “é uma actividade natural e espontânea da criança.” (Aguilar, 2001, p. 24) Este tipo de expressão por ser tão instintiva e involuntária facilita e auxilia as crianças mais tímidas a desvendarem quem são para si e para os outros, sem se aperceberem.

As peças de teatro ou as atividades programadas pela escola, neste caso, a peça de teatro organizada pelas estagiárias possibilitaram momentos de ânimo e descontração para os alunos. Aguilar (2001) refere que levar as crianças ao teatro, neste caso trazer o teatro até às crianças no contexto escolar, dá seguimento a “manifestações artísticas integrando, no processo de ensino/aprendizagem, tanto a reflexão sobre o que viram como a prática de actividades artísticas” (p. 122) na escola. É, portanto, relevante que os docentes criem mais oportunidades destas no quotidiano das crianças, proporcionando-lhes momentos felizes e desenvolvendo com estas atividades aprendizagens artísticas.

1.5. Quinta secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio realizado no período de 14 de março de 2011 a 13 de maio de 2011. O mesmo decorreu no 1.º ano A, concernente às crianças na faixa etária dos 6 anos, dinamizado pela professora cooperante Sara Sepúlveda.

Neste momento de estágio destaco a entrada da minha colega e amiga Catarina Henriques para o meu grupo de estágio.

1.5.1. Caracterização de turma

A turma do 1.º ano A é composta por 24 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino.

1.5.2. Caracterização do espaço

A sala do 1.º ano A é um espaço onde a área central da sala é constituída por diversas mesas distribuídas por filas. Os alunos encontram-se direccionados de frente

para o quadro e é neste posicionamento que executam as atividades do seu dia-a-dia. Cada aluno possui uma mesa para si, de modo a realizar as suas atividades.

É importante salientar que esta sala é dotada de muito pouco espaço para o docente poder deslocar-se.

A mesa da professora da sala está exposta na sala, de forma a estar virada de frente para todos os alunos.

Saliento as paredes da sala de aula que estão compostas por painéis para a exposição dos trabalhos elaborados pelas crianças.

1.5.3. Rotinas

A importância das rotinas já foi devidamente fundamentada.

1.5.4. Horário de turma

Anteriormente foi realizada uma breve reflexão acerca da importância do horário semanal no quotidiano das crianças. Como tal, não se justifica voltar a incidir sobre o assunto.

Em seguida, apresento o horário semanal do 1.º ano A (Figura n.º 16).

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
1.º ano A
Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2010/2011

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 – 10h00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h00 – 11h00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
11h00 – 12h00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h00 – 13h00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
13h00 – 14h30	Almoço e Recreio				
14h30 – 15h30	Inglês	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15h30 – 16h30	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Informática / Biblioteca	Educação Física	Estudo do Meio
16h40 – 17h00	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Hora do Conto	Hora do conto	Hora do Conto

Notas:

- Atendimento aos pais – 3.ª feira das 15h10m às 13h30m
- Programação conjunta – 5.ª feira das 15h30m às 16h30m

Figura 16 – Horário do 1.º Ano A 2010/2011

1.5.5. Relatos diários

Segunda-feira, 14 de março de 2011

No primeiro dia de estágio nesta sala, os alunos começaram por contar o seu fim-de-semana. Em seguida, eu e as minhas colegas de estágio estivemos a arrumar alguns trabalhos realizados pelas crianças nos seus dossiês enquanto, as mesmas leram o texto que constava da proposta de atividade de Língua Portuguesa e que seguidamente efetuaram com o nosso auxílio.

Após o intervalo da manhã, a turma elaborou uma proposta de atividade de Matemática.

Neste primeiro dia, apercebi-me do comportamento desajustado da turma relativamente ao saber estar numa sala de aula.

Inferências

Principio esta reflexão com a última frase que relatei. O primeiro dia nesta sala foi assinalado com os comportamentos indisciplinados que a turma, de forma geral, demonstrou, compreendendo-se, de imediato que nem pela própria docente os alunos sentiam respeito, sendo visível respostas desadequadas à mesma ao longo de toda a manhã.

A manifestação de condutas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são apropriadas numa sala de aula nem aceites pelo professor, perturbam o processo normal de ensino aprendizagem. Estas condutas são encaradas como comportamentos de indisciplina. Segundo Caeiro & Delgado (2005), a indisciplina “envolve os comportamentos do aluno (dos alunos) que perturbam as actividades que o professor pretende desenvolver na sala de aula” (p. 15) também, Estanqueiro (2010) define o termo indisciplina como sendo “um conjunto de comportamentos dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula.” (p. 62)

No decorrer da manhã, as crianças apresentaram comportamentos reprováveis não só dentro da sala de aula como também, no recreio, nas idas à cada de banho, na formação do comboio para sair da sala. Apesar de a professora ter tentado batalhar para que estes comportamentos não ocorressem, foi notório o desinteresse e o desrespeito por parte dos alunos ao que a professora dizia. Sobre este aspeto e após refletir acerca do

mesmo, saliento que é e teria sido crucial o estabelecimento severo de regras/normas desde início com os alunos, não é a meio do ano que os alunos aprenderam a respeitar o docente que já demonstrou uma atitude demasiado permissiva. Picado (2009) alude que “adquirir o domínio de sala de aula durante as primeiras semanas do ano lectivo, é um dos principais objectivos” (p. 1) para o sucesso e prevenção de comportamentos desajustados que possam surgir no futuro.

Conforme refere Estanqueiro (2010), comportamentos de “indisciplina na sala de aula prejudica o ensino e a aprendizagem” (p. 61) e prejudica também a formação do aluno quanto aos seus valores e atitudes perante a sociedade. Não é só dentro da sala de aula que estas condutas devem ser tidas em conta. Como explana Estanqueiro (2010), “os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica, não apenas pelo seu estatuto profissional” (p. 61), ou seja, se os docentes se mostrarem motivados e interessados quanto ao seu papel, aos comportamentos dos seus alunos e compreenderem que “o modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 61) a possibilidade de existirem comportamentos desviantes diminui e os professores deparam-se com ambientes mais tranquilizadores.

Terça-feira, 15 de março de 2011

Este dia foi marcado com as aulas planificadas para toda a manhã da minha colega de estágio Sofia. Começou com a aula de Estudo do Meio, tendo realizado uma atividade experimental da água com a turma. A experiência consistia em colocar três berlindes dentro de um balão, encher com pouco ar, fechar o balão e aplicar na água para observar a sua flutuabilidade.

Seguidamente, explorou o texto de banda desenhada com as crianças, fazendo uma brevemente explicação sobre este tipo de texto.

Inferências

Perante a manhã de aulas da minha colega destaco a experiência realizada na área de Estudo do Meio.

Já foi anteriormente salientada a importância que as ciências têm para as crianças. Porém, reflito uma vez mais sobre este assunto e em como é relevante salientar que o

ser humano desenvolve-se e aprende interagindo com o mundo que o rodeia. Segundo Galvão et al. (2006), “cada vez mais temos consciência de que o conhecimento científico é interdisciplinar” (p. 16) e que “a cultura científica é igualmente para se entender o mundo, tomar decisões políticas e sociais.” (p. 16)

O mesmo autor refere, ainda que “o ensino das ciências pode contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e da responsabilidade indispensáveis para que cada um possa tomar decisões fundamentadas e participar nos desafios que se colocam à sociedade.” (p. 20)

A Educação em Ciência permite ao aluno, de acordo com Oliveira (1991):

Usar o saber científico, particularmente alguns conceitos básicos que funcionam como ângulos de abordagem da realidade e como instrumentos para resolver problemas (...); organizar a massa de informações com que é confrontado (...) estruturando-a e construindo assim o conhecimento; desenvolver atitudes tais como, curiosidade, criatividade (...); desenvolver capacidades como, por exemplo, testar ideias, formular hipóteses (...); compreender-se a si próprio e ao mundo que o rodeia (...); conceber a ciência como uma actividade humana e contextualizada, desenvolvendo para com ela atitudes positivas (...); tornar-se apto a beneficiar das aplicações pessoais e sociais da ciência entendendo as relações entre esta e a sociedade e desenvolver valores em função de considerações éticas acerca dos problemas e finalidades da actividade científica (...) habilitando-se a participar, de um modo esclarecido, na tomada de decisões. (p. 36)

Os promotores desta educação devem ser os docentes, estes devem fomentar a curiosidade e o desejo das crianças saberem mais, sensibilizando-os para as ciências. Este despertar e esta sensibilização deve ser acompanhada de excelentes recursos, principalmente se estes forem lúdicos, como foi o caso dos materiais utilizados pela minha colega que estimularam também a imaginação dos alunos.

Sexta-feira, 18 de março de 2011

Este dia destacou-se pela presença dos pais na sala de aula, acontecimento que ocorre uma vez por ano no Jardim-Escola, para que estes conheçam o quotidiano dos seus filhos.

A professora planeou atividades com os Calculadores Multibásicos, de modo a explorar o material com os pais dos seus alunos. Permitindo que todos participassem.

Inferências

A prática do dia dos pais instituída no Jardim-Escola é, não só importante para o mesmo, como também para as crianças que dele fazem parte e para os seus pais. Este dia é reservado a atividades destinadas às crianças e aos seus encarregados de educação, que são estimulados a participar nas vivacidades do quotidiano dos seus filhos. Moreira et al. (2005) referem que se o docente “quer interessar pais na actividade da escola é importante que os pais percebam que a sua participação é valorizada.” (p. 250) Estas atividades são planeadas pelo docente da sala. De acordo com Estanqueiro (2010), “os bons professores ajudam os pais a participar activamente na vida escolar dos filhos” (p. 111)

A comparência dos pais, nestas iniciativas escolares, estimula o interesse dos seus filhos pela escola, pois a sua participação “na vida da escola, com respeito pela autonomia pedagógica dos professores, contribui para aumentar a qualidade da educação.” (Estanqueiro, 2010, p. 117) As crianças ao presenciarem estes momentos sentem um orgulho imenso dos seus pais, quando estes executam e cooperam em tarefas que as mesmas praticam no seu quotidiano, neste caso conheceram, aprenderam e trabalharam com um dos materiais que os alunos tanto apreciam, os Calculadores Multibásicos.

A disponibilidade da participação dos pais nestas iniciativas “enriquecem a auto-imagem destes, e também sugerem que o seu desenvolvimento contribui para um apoio familiar mais estável à criança” (Brazelton, 1995, p. 475), pois como refere Morgado (1999) é valioso “para a criança ou jovem sentir que os pais se interessam em contactar a escola” (p. 79) e que tenham vontade de compreender o que se acontece no meio escolar, originando maior motivação e sucesso para as aprendizagens escolares.

Neste dia foi notória a agitação dos alunos pela presença dos pais na escola mas, também se constatou uma maior determinação nas aprendizagens e um forte desejo de quererem evidenciar as suas qualidades e saberes. Esta dedução vai de encontro a Estanqueiro (2010), o qual realça que várias investigações “confirmam que uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos.” (p. 111)

A relação que se alcançou entre o meio familiar e o meio escolar foi bastante produtiva. Destacou-se também o êxito na concretização das tarefas entre pais e filhos,

evidenciando-se uma dinâmica de entreaajuda, de confiança e cumplicidade que possibilitou um ambiente maravilhoso para o desenvolvimento de conhecimentos e “só num clima de confiança mútua é possível melhorar a educação.” (Estanqueiro, 2010, p. 118)

Segunda-feira, 21 de março de 2011

Para este dia agendou-se a reunião de Prática Pedagógica, no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

Como as inferências e as fundamentações teóricas sobre as reuniões de Prática Pedagógica já foram anteriormente elaboradas, não irei dedicar-me sobre o mesmo nesta secção.

Terça-feira, 22 de março de 2011

Neste dia presenciei as aulas que a minha colega Sofia planificou para 60 minutos, cujo tema central era a habitação. A Sofia iniciou este momento com a aula de Matemática utilizando o V Dom de Fröebel, vasos pequenos de barro e representações de flores. Após a construção da casa com este material, a minha colega tentou abarcar situações problemáticas relativamente à multiplicação apresentando os dados, indicação e a operação do problema no quadro. Solicitou no decorrer da atividade a participação de alguns alunos para a realização destes passos, enquanto os restantes realizavam a resolução através dos materiais providos.

Em seguida, ocorreu a aula de Conhecimento do Mundo, onde a Sofia abordou o tema da habitação dialogando com os alunos sobre as divisões da mesma e o necessário para se conseguir construir uma casa.

Por último, sucedeu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual, a minha colega introduziu o tema dos antónimos, explicando o conceito e dando alguns exemplos. Posteriormente, entregou uma palavra a cada aluno para cada aluno compreender qual o antónimo correspondente à mesma.

Inferências

A Sofia adotou uma “perspectiva globalizadora e interdisciplinar” (Borràs, 2001c, p. 359) interligando todas as áreas neste 60 minutos, desde a construção da casa com o V Dom de Fröebel até à exploração da habitação na área de Estudo do Meio.

Relativamente e refletindo de forma geral sobre esta manhã, a mesma apresentou uma sequência lógica bem definida e Borràs (2001c) salienta que é importante que existe uma “elaborada sequenciação dos objectivos” (p. 359), posto este aspeto e o da interdisciplinaridade entre áreas criado pela Sofia promove-se uma aprendizagem mais enriquecedora. De acordo com o mesmo autor, “quantas mais ligações se estabeleçam mais fácil será o processo de ampliação dos esquemas estabelecidos na sua mente” (p. 359) daí a importância da sequenciação de objetivos no decorrer das atividades.

Sexta-feira, 25 de março de 2011

Na sequência desta manhã, a professora entregou uma caixa com algarismos móveis a cada aluno, de modo a rever a numeração romana. Posteriormente, foi colocando várias numerações romanas no quadro e os alunos no seu lugar tinham de representar através dos algarismos, o número em numeração árabe. Após esta atividade, solicitou algumas crianças para escreverem no quadro um número em numeração romana para os colegas transformarem em numeração árabe. Finalizando elaboraram uma proposta de atividade sobre o tema explorado.

A seguir ao intervalo, a professora realizou uma atividade com a finalidade de rever os sinais de pontuação. Os alunos representaram a imagem da face humana através dos sinais de pontuação, respeitando sempre as regras estabelecidas na ficha.

Inferências

Há quem considere o clima de aula, um dos aspetos mais importantes para as aprendizagens das crianças. Na minha opinião este é sem dúvida um fator que se deve destacar pela sua importância.

Na aula de Matemática e, de acordo com as inferências anteriormente referidas sobre o comportamento da turma foi notório que na aula de Matemática a professora conseguiu criar um ambiente que proporcionasse uma aula motivadora e interessante

para os alunos. Segundo Peterson (2003), “uma sala de aula deve ser entendida como espaço acolhedor livre, de interacção do grupo por (crianças) alunos e professor.” (p. 78) Também Roldão (2005) é da opinião que “uma sala de aula é um espaço de contínuas interacções entre o professor e o grupo de alunos. O professor está permanentemente a relacionar-se com os alunos e é hoje genericamente aceite que da qualidade dessa relação dependerá em boa parte o fluxo do trabalho quer dos alunos quer do professor.” (p. 48)

De acordo com Dean (2000) citado por Morgado (2004), em relação ao clima de sala de aula, existe a necessidade que este “seja estimulante, proporcionando uma base de apoio ao aluno que promova a sua confiança face à fragilização que a aprendizagem pode significar e face às naturais dimensões de conflitualidade presentes nas relações entre alunos e entre alunos e professor.” (p. 97)

Segunda-feira, 28 de março de 2011

Neste dia, a professora explicou aos alunos que a prova sumativa de Língua Portuguesa estava a aproximar-se e como tal, realizaram uma prova de revisão, para relembrar os conteúdos. No decorrer da prova, auxiliei uma criança na leitura da prova de revisão, de forma que a mesma conseguisse atingir as respostas pretendidas.

Durante toda a manhã, alguns alunos estiveram a realizar, apenas, a prova, enquanto outros alunos efetuaram desenhos.

Inferências

O facto de a professora ter criado este momento de revisão dos conteúdos como preparação para a prova de Língua Portuguesa foi importante e imprescindível para os alunos. A revisão deu-lhes a possibilidade de relembrar conteúdos e esclarecer as dúvidas sobre alguns que não foram bem interiorizados ou compreendidos.

Quanto à revisão este momento foi encarado pelos alunos com naturalidade pois, as crianças desta instituição estão familiarizadas a revisões diárias sobre os conhecimentos que vão sendo lecionados, sendo desta forma que vão construindo e completando as suas aprendizagens. O processo de ensino-aprendizagem deve ser contínuo e gradual portanto, o docente não pode consciencializar-se sobre a questão de lecionar um conteúdo uma só vez e pensar que o mesmo foi apreendido pelos alunos.

Apesar de as revisões serem quase diárias e de os alunos nem se aperceberem das mesmas, quando o docente referiu que iriam realizar uma prova como revisão para a prova de Língua Portuguesa, os alunos apresentaram alguns comportamentos de ansiedade e nervosismo. E esta oportunidade serviu, assim para combater estas condutas e permitir que os alunos se sintam seguros e estejam preparados para efetuar a prova real.

Terça-feira, 29 de março de 2011

Este dia iniciou-se com a realização da prova sumativa de Língua Portuguesa. Enquanto os alunos a efetuaram, apercebi-me que três crianças elaboraram uma prova diferente da dos restantes. No decorrer da prova, estive a auxiliar uma dessas crianças na leitura.

Inferências

No decorrer da prova de Língua Portuguesa apercebi-me que três alunos da turma possuíam uma prova diferente da dos seus colegas. Já tinha constatado anteriormente que estes três alunos apresentam grandes dificuldades de aprendizagem e, assim sendo é essencial que o docente aplique uma avaliação diferenciada para estas crianças, ou seja, que as suas avaliações acompanhem os conhecimentos que já adquiriram. Deste modo, é relevante que o professor compreenda que os alunos não são todos iguais, nem aprendem ao mesmo ritmo, como tal é fundamental que o mesmo adapte os conteúdos a cada aluno.

Sexta-feira, 1 de abril de 2011

Relativamente a esta manhã, assisti às atividades que a minha colega Catarina planificou. A minha colega começou por entregar a cada aluno uma receita por escrito, de modo que pudessem ouvir seguir a leitura modelo do professor. Posteriormente, alguns alunos leram a receita e efetuou-se perguntas de interpretação e de funcionamento da língua.

Após esta atividade, a Catarina proporcionou a oportunidade da turma realizar pizzas na aula de Conhecimento do Mundo.

Depois do intervalo, a minha colega iniciou a aula de Matemática revendo o tema das frações e usufruiu material manipulativo não estruturado, pizzas em esferovite divididas ao meio ou em quartos. As crianças tinham, também, algarismos móveis para efetuar a representação da fração. No decorrer da aula de Matemática, a Catarina foi abordando e explicando os termos da fração e sempre que necessário desenvolveu frações como, $\frac{1}{2}$ entre outras.



Figura 17 – Aluno a colocar ingredientes para a massa das pizzas



Figura 18 – Realização das pizzas

Inferências

Neste dia destaco a aula de Estudo do Meio em que foram realizadas pizzas. A Catarina elaborou a massa das pizzas e possibilitou através da receita que os alunos conhecessem os ingredientes necessários para a sua realização. Posteriormente, proporcionou aos alunos a atividade de realizarem as suas pizzas com os ingredientes que mais gostassem. Este foi sem dúvida o ponto alto das aulas e atividades que a minha colega planificou. Spoked & Saracho (1998) mencionam que “além de provar e cheirar os ingredientes, as crianças devem ter a oportunidade de observar os vários processos de preparação da comida e seus efeitos sobre os ingredientes” (p. 292)

Para a realização das pizzas, a Catarina organizou a turma em grupos. Segundo Matos e Serrazina (1996), “o trabalho de grupo pode ajudar a promover mais reflexão, mais discussão entre os alunos e mais actividades de resolução de problemas, promovendo assim uma mudança da natureza das actividades que tradicionalmente têm sido dominantes na aula de Matemática.” (p. 149)

Os mesmos autores aludem, ainda que “um ambiente que permita aos alunos discutirem livremente ideias matemáticas e trabalharem em conjunto na resolução de problemas é um ambiente essencial na perspectiva de que se aprende por experiência pessoal e num contexto social.” (p. 149)

Segunda-feira, 4 de abril de 2011

Esta manhã foi destinada às aulas que planifiquei. Iniciei-a com a aula de Estudo do Meio com a finalidade de rever as classes dos animais. Organizei a turma em cinco grupos e cada um correspondia a uma classe. Optei por uma atividade lúdica que consistiu num elemento de cada grupo tirar do saco a imagem de um animal, as imagens dos animais que iam surgindo foram mostradas em *power point* e posteriormente, dialogámos sobre os animais, enquadrando-os na sua classe de animais.

Na aula de Língua Portuguesa, entreguei a cada criança a imagem de um rato, algumas crianças tinham ratos pequenos, médios e grandes. O objeto assemelhava-se a um fantoche. O mesmo teve como função interagir no poema *Rato, ratinho, ratito, ratão* de Ondina Santos. Posteriormente, dialoguei e lecionei o grau dos nomes. De modo a consolidar este conteúdo entreguei a cada criança uma palavra desempenhando um grau diferente, diminutivo, normal ou aumentativo e apresentei a representação de casas com tamanhos diferentes, pequena, média e grande que caracterizavam o grau dos nomes. Cada aluno teve que fazer corresponder o grau em que a sua palavra se encontrava à casa correspondente ao mesmo.

Por fim, realizei um jogo com as crianças no exterior. Contudo, antes de nos dirigirmos para o mesmo, relembrei conteúdos como a metade, a terça parte, o dobro e o triplo. No espaço exterior dividi a turma em duas equipas. O jogo baseou-se nas respostas que as equipas iam dando às questões sobre os conteúdos referenciados, que iam surgindo aleatoriamente. De forma a alcançarem as soluções, os alunos efetuaram os cálculos necessários e a cada resposta correta, a equipa ganhava uma medalha.

Inferências

Quanto às atividades da área de Língua Portuguesa, as suas inferências e fundamentações teóricas deparam-se no Capítulo 2 – Planificação.

Acerca desta manhã de aulas que planifiquei destaco a atividades lúdicas realizadas nas aulas de Estudo do Meio e Matemática de modo, a rever as classes dos animais e conceitos de metade, a terça parte, o dobro e o triplo.

Segundo Caldeira (2009a), “os jogos constituíram sempre uma forma de actividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo.” (p. 40) Moreira & Oliveira (2005) afirmam que o jogo é “um fenómeno essencial ao ser

humano e um meio de aprendizagem da vida e das relações.” (p. 65) Propiciando aos alunos momentos de aprendizagem distintos, que, por vezes, por serem mais apelativos podem facilitar a captação da atenção das crianças. Todavia, “a ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como acções com objectivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem.” (Caldeira, 2009a, p. 40) Assim sendo, a mesma autora expressa que “o espaço escolar pode-se transformar num espaço agradável, prazeroso, para que as brincadeiras e jogos permitam ao educador alcançar sucesso em sala de aula” (p. 40) ou fora dela, neste caso uma atividade foi dentro da sala de aula e a outra foi no exterior.

Como tal, o docente pode e é importante que utilize o jogo como meio de transmitir conhecimento e desenvolver competências. Contudo, apesar de ser relevante realizar atividades lúdicas dentro ou fora da sala de aula, o educador/professor deve sempre ter em conta que existem normas a serem cumpridas. Segundo Jiménez e Escudero, citados por Caldeira (2009a, p. 43), o docente ao planificar e organizar as atividades lúdicas deve:

Atender às necessidades de actividade da criança para que nos jogos intervenham diferentes sentidos incluindo o movimento; Propiciar a aprendizagem em novas situações e condições, para que se produza a reestruturação e transparência de destrezas, com diversos materiais e recursos; Proporcionar oportunidades para desenvolver a aprendizagem criativa, por descoberta e situações que produzam independência nas crianças; Potenciar a relação com os adultos e as outras crianças, assim como desenvolver destrezas e valores sociais; Propiciar o desaparecimento do medo de fracassar.

Para a realização dos jogos, decidi dividir a turma em equipas, pretendendo desenvolver a convivência, a colaboração e o trabalho em equipa. De acordo com Freitas & Freitas (2003), a criança pode ir desenvolvendo uma:

melhoria das aprendizagens na escola; melhoria das relações interpessoais; melhoria da auto-estima; melhoria das competências no pensamento crítico; maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros; maior motivação intrínseca; maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, a escola, os professores e os colegas; menos problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais (...). (p. 21)

Ao explicar as regras necessárias dos jogos e os objetivos dos mesmos, permiti que os alunos esclarecessem todas as dúvidas existentes, antes de se iniciar a atividade. De acordo com Wiertsema (1998), é imprescindível “explicar o jogo de forma simples e concisa, para que facilmente os jogadores aprendam e possam começá-lo” (p. 18), os autores Moreira & Oliveira (2005) partilham a mesma ideia que o autor anterior,

afirmando que “os jogos dirigidos devem ter um papel orientador e desafiador, começando por apresentar claramente as regras do jogo” (p. 86), só assim a criança compreenderá a atividade que realiza, promovendo um maior interesse e entusiasmo por parte da mesma. Pois se o aluno se sentir integrado e motivado, seja em qualquer atividade, a postura do mesmo revelar-se-á positiva, garantindo maior sucesso na aprendizagem.

Terça-feira, 5 de abril de 2011

Esta manhã foi marcada pelas aulas surpresa surgidas no Jardim-Escola. Primeiramente, assisti à aula da colega Liliana, tendo-lhe sido solicitado a subtração com empréstimo e a prova dos 9 com os Calculadores Multibásicos. Entretanto fui surpreendida pela professora Isabel Ruivo para explorar a adição sem e com transporte com os Calculadores Multibásicos. Comecei a atividade com uma operação simples e ao compreender como os alunos encararam esta operação pude e tomei a iniciativa de avançar para uma situação problemática onde pude explorar a adição com transporte.

Inferências

Neste dia fui mesmo surpreendida dado que estava a terminar de observar uma aula surpresa de uma colega quando fui chamada. A aula de forma geral correu bem, apesar dos nervos, utilizei estratégias dinamizadoras e elaborei situações problemáticas adequadas à idade das crianças.

Sexta-feira, 8 de abril de 2011

Neste dia, a minha colega Catarina efetuou uma proposta de trabalho sobre as frações tema lecionado na sua primeira manhã de aulas. Esta proposta teve a finalidade de rematar o tema das frações.

Após esta tarefa, a professora dispôs os trabalhos que os alunos tinham em atraso, enquanto a mesma nos possibilitava o feedback da minha manhã de aulas.

Inferências

O material que a minha colega utilizou para consolidar o tema das frações foi em suporte de papel. A proposta de trabalho deve ser encarada como uma ficha didática que, segundo Borràs (2001b), é “um tipo de material orientado especialmente para os alunos, no qual se encontram diferentes actividades e exercícios para exercitar ou aprender determinados conteúdos e capacidades.” (p. 302)

Este tipo de material é tão importante quanto os outros, pode não ser tão estimulante quanto o material lúdico e manipulativo mas, o docente deve encará-lo como “ajuda à planificação e à aplicação das actividades do ensino-aprendizagem.” (Borràs, 2001b, p. 300) Na realização destas fichas/propostas de trabalho ficam assinaladas as aprendizagens e consolidações aprendidas ao longo do ano letivo, assim sendo, é relevante que o docente possibilite aos alunos momentos de registo das aprendizagens que neste caso surgem ou nas fichas sumativas ou nas fichas formativas que são também designadas por propostas de trabalho.

Segunda-feira, 2 de maio de 2011

Neste dia assisti às aulas da minha colega Sofia que iniciou a sua manhã com uma atividade experimental para a aula de Estudo do Meio, a mesma constava na experiência da mistura heterogénea com água, groselha, azeite e mel e posteriormente, explorou-a com os alunos.

Continuamente, a Sofia propôs uma atividade de escrita coletiva para a aula de Língua Portuguesa utilizando várias imagens de personagens, espaços e objetos. Estas imagens foram saindo aleatoriamente e posteriormente, concretizou-se a elaboração do texto em conjunto a partir das ideias dos alunos. A Sofia foi escrevendo a história e os alunos copiaram-na.

Inferências

Relativamente à aula da Sofia, que é a atividade que destaco para este dia, a mesma elaborou duas situações problemáticas e realizou apenas uma mas, orientou-a e encaminhou os alunos para um bom raciocínio lógico. Segundo Antunes (2005), a inteligência lógico-matemática “manifesta-se na facilidade para o cálculo, na

capacidade de perceber a geometria nos espaços, no prazer específico que algumas pessoas sentem ao “descansar” resolvendo um “quebra-cabeças” que requer pensamento lógico ou ao “inventar” problemas lógicos...” (p. 26) Deste modo, o docente deve compreender que as atividades de lógica requerem o seu tempo e as crianças demoram a elaborar os seus raciocínio como tal, a Sofia tomou a atitude correta em realizar apenas uma situação problemática tendo assim tempo e oportunidade que a mesma fosse bem explorada.

Terça-feira, 3 de maio de 2011

Esta manhã assinalou-se com as aulas que planifiquei. Principiei-a com a aula de Estudo do Meio introduzindo-a com o jogo da forca para os alunos descobrirem o tema da aula, meteorologia. Dialoguei com as crianças sobre a palavra em questão e abordei os símbolos meteorológicos utilizados pelo Instituto de Meteorologia. Concluindo esta área, os alunos realizaram o tempo do dia num “boletim meteorológico” com os respetivos símbolos.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual, foi efetuada a leitura expressiva de um texto, sucedendo-se questões de interpretação e análise gramatical.

Por fim, para a aula de Matemática utilizei os Calculadores Multibásicos e algarismos móveis para trabalhar a adição e subtração a partir de diversificadas situações problemáticas.

Inferências

Na minha segunda manhã de aulas neste ano, iniciei novamente por Estudo do Meio e talvez tivesse sido mais produtivo começar com uma das outras áreas pois, disponibilizei e usufrui de muito tempo para a aula de Estudo do Meio onde dialogámos sobre o tema e um dos alunos fez uma breve representação da profissão de meteorologista. Tendo em conta, a gestão do tempo é bom que situações destas aconteçam para que tenhamos a noção e precisão de como é importante que aprendamos a planificar bem as nossas atividades enquanto estagiárias, para facilmente as planificarmos enquanto verdadeiras docentes.

Sexta-feira, 6 de maio de 2011

No presente dia, assisti a duas aulas surpresa, a primeira da minha colega Filipa Martins e a segunda da minha colega de estágio Sofia Nobre. Foi solicitado a ambas, o mesmo tema, subtração com empréstimo com os Calculadores Multibásicos.

Inferências

Uma vez que as duas aulas surpresa, tanto da minha colega Filipa como a da minha colega Sofia foram idênticas pois, ambas seguiram quase o mesmo registo. Saliento, de um modo geral, que as duas aulas foram positivas e que surgiram apenas alguns deslizes pouco significativos.

Destaco, apenas o momento em que a minha colega Sofia explicou só através da oralidade o significado de uma dezena quando poderia e deveria ter exemplificado com as peças dos calculadores e acompanhando com a seguinte explicação “uma dezena são dez unidades, logo dez unidades são uma dezena”, sendo assim, um esclarecimento ligado à oralidade e à observação concreta do que simultaneamente a Sofia estava a expressar.

Segunda-feira, 9 de maio de 2011

Neste dia, a professora distribuiu uma proposta de atividade (ficha) composta por um poema *Fundo do mar* de Sophia de Mello Breyner. Após a sua leitura, solicitou a mesma a algumas crianças e de seguida, explorou o poema com a turma, abordando o tema fundo do mar.

Posteriormente, as crianças assistiram uma apresentação do Max Adventures, série de animação para crianças exibida na televisão, no exterior.

Inferências

Começo por salientar o poema que a professora propôs como exploração para a aula de Língua Portuguesa. Os poemas são um tipo de texto complexo para as crianças e a sua utilização deve ser adequada à faixa etária das crianças pois, segundo Borràs

(2001c), “os textos devem ser adequados à idade e às necessidades dos alunos” (p. 358) portanto, é fundamental que o docente saiba escolher e adequar os textos.

Perante o poema *Fundo do mar* de Sophia de Mello Breyner compreendemos, desde início que o mesmo possuía um vocabulário poético demasiado complexo para o 1.º ano e este aspeto proporcionou que os alunos de desinteressassem pela atividade.

Se este aspeto for evitado e o docente souber planejar os textos adequados ao ano de escolaridade e às características da sua turma, o desenvolvimento e a exploração de poemas é uma mais-valia na aprendizagem das crianças. Como refere Sim-Sim (2008) “a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua, (...) pelo poder da linguagem (...) e pelo uso da linguagem poética e simbólica” (p. 57) como tal, se a poesia for bem explorada e se fizer um bom uso dos conteúdos que tem subjacentes é imprescindível que se dê a conhecer às crianças pois a mesma, abarca competências fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

Terça-feira, 10 de maio de 2011

Este dia foi assinalado pelas aulas planeadas da minha colega de estágio. A Catarina deu início à aula de Matemática explorando um novo material estruturado, as Calculadoras Papy.

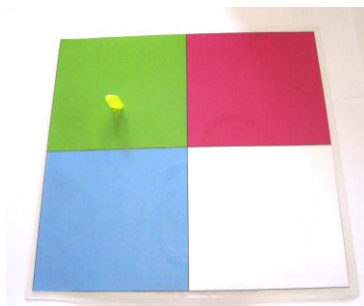


Figura 19 – Calculadoras Papy

Dialogou com os alunos sobre o material, a sua forma geométrica, as partes constituintes do quadrado, bem como o valor numérico de cada uma das partes e as marcas que servem para assinalar a representação dos números. Em seguida, desenvolveram algumas representações de números através deste material. Finalizando esta aula, a Catarina pediu que as crianças representassem o número oito de diferentes formas.

A aula de Estudo do Meio decorreu no exterior e teve como tema os planetas do sistema solar. No chão encontrava-se um plástico a desempenhar o sistema solar e a

órbita da terra. A minha colega levou para a aula objetos em esferovite a representar cada planeta e o sol, em que cada um foi utilizado pelos alunos para realizarem o trajeto de cada planeta e, simultaneamente leram a frase sobre cada um deles.

Para finalizar a manhã, a Catarina lecionou os tipos de frase existentes, efetuando uma breve explicação sobre o tema e apresentando os sinais de pontuação correspondentes a cada tipo de frase que foi ensinando. Posteriormente, organizou a turma em equipas para a realização de uma atividade lúdica. Esta consistiu na entrega de um cartão a cada equipa, em que os alunos tinham de responder a uma questão sobre o tema doutrinado.

Inferências

Neste dia destaco o facto da minha colega Catarina ter lecionado um material estruturado que as crianças não conheciam, as Calculadoras Papy, material pouco explorado no Jardim-Escola. É essencial que quando o aluno observa um material pela primeira vez ou não, o docente deve sempre proporcionar ao aluno um momento para que este se adapte ao material que vai ser utilizado e do qual o professor pretende extrair certas noções matemáticas. O aluno deve, assim explorar e manipular o material de uma forma não estruturada, ou seja, sem qualquer intenção ou regra, permitindo-lhe ganhar um sentido do tamanho, peso, textura e cor. Após essa fase, devem introduzir-se as regras dos materiais que serão utilizados, facultando às crianças experiências de aprendizagem para uma melhor aquisição dos conhecimentos.

Segundo Caldeira (2009) as calculadoras Papy “funcionam como ábaco, que combina com o sistema decimal, com o sistema binários e têm como base as cores das peças do material Cuisenaire” (p. 345), em que essas cores correspondem, exatamente aos valores das peças do Cuisenaire.

Ao explorar este material, a criança:

Aprende a seleccionar, decidir, descobrir regularidades e a utilizar diferentes modos de chegar à resolução de um problema; realiza a compreensão dos números e da numeração; reconhece a compreensão do sentido de número e das operações; efectua o cálculo com números realizando operações; desenvolve o cálculo e resolve situações problemáticas. (p. 347)

Na utilização da primeira vez deste material devemos apenas, dá-lo a conhecer aos alunos, explicar as regras de aplicação e realizar algumas representações de números

inteiros, se os alunos conseguirem compreender a funcionalidade de cada quarto do quadrado.

É essencial realçar que temas como o Sistema Solar são abstratos para crianças tão pequenas, como tal é importante que as mesmas vivenciem estas aprendizagens, como a minha colega lhes proporcionou através da manipulação dos “planetas” e do trajeto que cada um deles executa. O Ministério da Educação (2004) salienta que os alunos devem ter “a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar que vão da actividade física e da manipulação dos objectos e meios didácticos” (p. 23) favorecendo uma aprendizagem mais completa.

Sexta-feira, 13 de maio de 2011

Neste dia assisti à aula surpresa da minha colega Catarina supervisionada pela Professora Paula Colares, que pediu às crianças que escolhessem um texto do seu manual de leitura para que a Catarina o pudesse apresentar à turma e seguidamente, elaborar algumas questões de interpretação e de funcionamento da língua. A minha colega realizou a leitura modelo, solicitou a leitura de alguns alunos e, embora o texto não permitisse perguntas de interpretação diretas, a Catarina dialogou com a turma sobre o que iam fazer nas férias de verão, já que o texto abordava o tema das férias.

Em seguida, presenciei a aula surpresa da Ana Tralha em que lhe foi solicitado que explorasse a noção de par e ímpar com o Cuisenaire.

Inferências

Na aula da minha colega Catarina destaco a sua postura firme e disciplinadora mas, simultaneamente meiga e cúmplice com as crianças que teve uma importância significativa no decorrer da sua aula surpresa, pois a capacidade que o professor estabelece com as crianças é um fator relevante para uma qualidade pedagógica. A relação e “a qualidade das interações entre professor e alunos é, (...) um aspecto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula” (Morgado, 2004, p. 99), segundo Wang et al. (1993, citados por Morgado, 2004), referem que essa interação é “um dos factores que mais influencia a qualidade dos processos educativos” (p. 99) e que “promove comportamentos adequados, atenuando a ocorrência de incidentes, o que (...) contribui para maior tranquilidade no processo de aprendizagem” (p. 99)

Na aula da minha colega Ana, quando a mesma questionou os alunos sobre a distinção de número par e ímpar, podia ter relembrado o conceito exemplificando com as crianças, pois as mesmas não conseguiram dar resposta à sua pergunta. Invés de utilizar sempre a mesma estratégia de pedir peças do material e questionar se o número em questão era par ou ímpar, podia ter solicitado aos alunos a escada do Cuisenaire e explorado os números pares e ímpares existentes nessa escada e, posteriormente podia ter dificultado mais colocando no quadro números superiores a dez unidades para explicar às crianças que quando temos números com mais de dois algarismos, é necessário apenas observarmos o algarismo das unidades para sabermos se é par ou ímpar.

1.6. Sexta secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio realizado no período de 16 de maio de 2011 a 8 de julho de 2011.

O mesmo decorreu no 2.º ano A, referente às crianças na faixa etária dos 7 anos, dinamizado pela professora cooperante Rute Costa.

1.6.1. Caracterização da turma

A turma do 2.º ano A é constituída por 23 alunos, 7 são do sexo masculino e 16 são do sexo feminino.

1.6.2. Caracterização do espaço

O espaço de sala de aula do 2.º ano A é muito espaçoso permitindo à professora adequar a disposição das mesas sempre que necessite de alterá-las seja para espalhar a mesa de cada aluno pela sala, seja para os juntar para trabalhar a pares ou até em grupos.

As mesas e as cadeiras dos alunos estão viradas de frente para o quadro. A mesa da professora encontra-se no fundo da sala, atrás das crianças, também virada de frente para o quadro.

Esta sala tem um inconveniente, principalmente aquando se estão a realizar atividade, já que mesma é um local de passagem de outras turmas pois, centra-se no meio de duas outras salas.

1.6.3. Rotinas

As rotinas do 2.º ano A são semelhantes às do 1.º ano, anteriormente referidas e como todos os restantes anos de escolaridade do Ensino Básico.

1.6.4. Horário de turma

Em seguida, apresento o horário semanal do 2.º ano A (Figura n.º 20) onde se observam as rotinas diárias e semanais deste grupo de alunos.

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
2.º ano A
Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2010/2011

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 – 9h30	Leitura				
9h30 – 10h00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h00 – 11h00	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
12h00 – 13h00	Recreio / Higiene				
11h40 – 12h50	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h50 – 13h30	Higiene / Almoço				
13h30 – 14h30	Recreio / Higiene				
14h30 – 15h30	Estudo do Meio	Informática / Biblioteca	Estudo do Meio	Educação Física	Estudo do Meio
15h00 – 16h30	Música (15h20 – 16h10)	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio	Estudo do Meio
16h30 – 17h00	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio
17h00 – 17h15	Higiene / Lanche / Saída				

Notas:

- Este horário é susceptível de alterações ao serviço da interdisciplinaridade e/ou situações imprevistas.
- Atendimento aos pais – 4.ª feira das 15h30m às 16h30m
- Programação conjunta – 3.ª feira das 14h30m às 15h30m

Figura 20 – Horário do 2.º Ano A 2010/2011

1.6.5. Relatos diários

Sexta-feira, 20 de maio de 2011

Este dia foi marcado com as aulas surpresa ocorridas no Jardim-Escola. Presenciei à aula surpresa de uma colega, a Susana, na sala do 3.º ano, supervisionada pela professora Cristina Viana que solicitou-lhe o tema do perímetro com um material estruturado, o Cuisenaire. A Susana questionou as crianças sobre o nome do material e em seguida, criou duas figuras no quadro para que os alunos as construíssem com as peças do Cuisenaire. Explorou com as crianças as figuras e posteriormente, calcularam o perímetro de cada uma. Como as figuras eram diferentes mas tinham o mesmo perímetro, a minha colega introduziu um novo conteúdo e explicou que as figuras tinham perímetros equivalentes.

Inferências

Quando trabalhamos com este tipo de material, tendo em vista a exploração de perímetros, devemos ter em conta que as questões que colocamos aos alunos devem desenvolver, segundo Caldeira (2009), “competências relacionadas com a orientação espacial, a contagem, o valor das peças, e até a transformação” (p. 163), ou seja, devem ser o mais diversificadas possíveis, permitindo que a aula seja vigorosa e conte com a participação ativa dos alunos. As aulas “interactivas são mais estimulantes para a inteligência.” (p. 40)

A aula da minha colega baseou-se, apenas no cálculo do perímetro de duas figuras diferentes, limitando a dinâmica da mesma. A Susana ao longo da atividade dialogou mais com os alunos, originando a impossibilidade de um diálogo mútuo. De acordo com Estanqueiro (2010), “os alunos têm de participar activamente nas actividades da aula” (p. 39) originando uma formação de cidadãos participativos e críticos. A participação dos alunos “reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 39) tornando as aulas mais dinâmicas, interessantes e entusiasmantes para as crianças.

O novo conteúdo foi debitado, por parte da minha colega, invés de conduzir as crianças, de forma a alcançarem o conteúdo lecionado, perímetros equivalentes. Segundo Estanqueiro (2010) “O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (p. 39), contrariamente ao

monólogo que é “cansativo e desmotivador” (p. 39) que origina o desinteresse e a distração dos alunos, pois “o aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas” (Estanqueiro, 2010, p. 40)

Em suma, é proeminente refletir sobre esta prática monótona nos discursos, como refere Estanqueiro (2010), “alguns professores (...) recorrem essencialmente ao método expositivo” (p. 41) embora, admitam que é imprescindível a participação oral das crianças.

Terça-feira, 24 de maio de 2011

Neste dia, assisti às aulas planificadas da minha colega Sofia. A minha colega, vestida de pirata, começou pela aula de Língua Portuguesa, lendo o texto “A lenda de um pirata” adaptado de autor desconhecido. Durante a sua leitura, a Sofia pronunciou a palavra astrolábio incorretamente, lendo astrolábio. Após a sua leitura, pediu a alguns alunos que lessem, em seguida, entregou uma proposta de atividade que continha interpretação sobre o texto lido e funcionamento da língua, para realizar no quadro com os alunos.

Na aula de Matemática, cujo tema assentou sobre a leitura de plantas, a Sofia mostrou o desenho da planta de uma casa, a qual os alunos também tinham igual em A4, de modo a poder dialogar com a turma sobre a funcionalidade das plantas e como se faz a leitura das mesmas. Seguidamente, apresentou no quadro plantas de casas reais e propôs aos alunos que desenhassem, em conjunto, os objetos existentes em cada divisão da casa. Depois mediram os centímetros de alguns objetos solicitados pela minha colega e a mesma explicou-lhes como saber o comprimento real dos objetos, através da escala visível na planta da casa.

Concluindo a sua manhã de aulas, a Sofia foi para o exterior para lecionar a aula de Estudo do Meio. A minha colega abordou o tema rosa-dos-ventos, de modo a rever com os alunos todos os pontos cardeais que os mesmos já conheciam e deu-lhes a conhecer o Norte Magnético. Após dialogar com os alunos sobre o tema referido, a Sofia formou três equipas, de modo a realizarem uma atividade que consistia em descobrir o tesouro, através das pistas que os pontos cardeais lhes proporcionavam e os cartões que se encontravam dentro de sacos, a cada pista encontrada.

Inferências

Na aula de Língua Portuguesa é importante destacar a leitura incorreta da palavra astrolábio por parte da minha colega a Sofia, lendo astrolábio. O docente deve ter sempre “consciência de que é um modelo” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 27) e, como tal, é essencial que o mesmo tenha cuidado na linguagem, principalmente numa leitura modelo, que tem o intuito de ser um exemplo para as crianças, de esclarecê-las na forma como se leem determinadas palavras, sobretudo quando as palavras são ouvidas pela primeira vez.

A exploração da rosa-dos-ventos e o Norte magnético é fundamental na aprendizagem dos alunos. A orientação espacial é desde sempre uma competência que se deve desenvolver nas crianças desde cedo. É importante que o docente do ensino básico sistematize “direções a partir do próprio corpo (...) até alcançar o domínio da bússola e outros elementos de orientação no espaço” (Borràs, 2001c, p. 414), o mesmo autor afirma que “saber orientar-se no espaço é essencial para todos os indivíduos.” (p. 415)

Sexta-feira, 27 de maio de 2011

No presente dia, assisti às aulas planificadas da minha outra colega de estágio, Catarina. Principiou a manhã com a aula de Língua Portuguesa, onde leu um texto adaptado de António Torrado, “As Quatro Estações”. De seguida, a Catarina pediu a leitura de alguns alunos. Posteriormente, a minha colega organizou a turma em grupos e realizou um jogo com a turma que consistia em responder a questões de interpretação e funcionamento da língua dos cartões que a Catarina ia entregando para os grupos escolherem aleatoriamente.

A Catarina deu continuidade à sua manhã de atividades e abordou o tema movimento de translação para a aula de Estudo do Meio. A atividade realizou-se no exterior. A minha colega tinha um objeto que desempenhava o papel de Sol e outro que era a Terra, de modo que os alunos pudessem representar o trajeto dos mesmos, explorando o movimento que a Terra executa, o tempo que demora a efetuar esse processo e relacionar esse movimento com as estações do ano. Por fim, a Catarina conversou com os alunos o significado de existirem anos bissextos, explicando-lhes essa razão através da interdisciplinaridade com Matemática.

A minha colega finalizou a sua manhã de aulas com Matemática, lecionando o tema leitura de mapas, o qual escolheu como exemplo o mapa do Metropolitano de Lisboa. A Catarina apresentou um cartaz em A0 do metro com os circuitos e as estações, visíveis a todos e cada aluno pôde acompanhá-lo com um igual em A4. Dialogou com a turma sobre a legenda do mapa, os percursos do mesmo, as estações possíveis que o mapa apresenta, respondeu e esclareceu todas as dúvidas dos alunos. Consolidou os conhecimentos lecionados solicitando às crianças que efetuassem determinados percursos que a minha colega foi pedindo. Após essa atividade, a Catarina questionou-as sobre os caminhos possíveis para chegar à estação de metro pretendida.

Inferências

Na aula de Conhecimento do Mundo, a Catarina conduziu as crianças na exploração de um dos conteúdos mais abstratos, o movimento de translação que faz parte do grande tema, Sistema Solar. Como tal, a minha colega solicitou a imaginação dos alunos e possibilitou-lhes a manipulação do planeta para uma compreensão mais simples.

Ainda na aula de Estudo do Meio é indispensável salientar que a minha colega fez-se utilizar da área de Matemática para explicar o significado de existirem anos bissextos. Quando o aluno formando desenvolve uma atividade com os alunos deve recorrer “a outras disciplinas para melhorar o processo ensino-aprendizagem” (Peterson, 2003, p. 73), integrando os “seus conhecimentos gerais”, de acordo com o mesmo autor. Assim sendo, é como já foi referido anteriormente, importante conceber a interligação de áreas para uma aprendizagem mais completa pois, as áreas não são nem devem ser encaradas como estanques.

Relativamente ao conteúdo abordado na aula de Matemática, este é importante para o desenvolvimento espacial dos alunos. As NCTM (2007) referem que “o raciocínio espacial revela-se útil na utilização de mapas, no planeamento de trajectos, na construção de plantas...” (p. 44) para isso, é necessário explorá-lo de forma que se possa explorar, como foi o caso, o mapa do metropolitano de Lisboa que algumas crianças conhecem e faz parte do seu quotidiano.

Segunda-feira, 30 de maio de 2011

Neste dia, decorreram as aulas que planifiquei para toda a manhã. Dispus a sala em “U” e comecei por ler um texto “A viagem à descoberta” de autor desconhecido. Seguidamente, solicitei a leitura de alguns alunos, questionei-os sobre palavras que não conheciam e uma das crianças perguntou-me o que era uma barragem, após ter tentado explicar o que era, prometi levar a imagem de uma barragem na manhã que voltasse a lecionar. Depois, elaborei questões de interpretação e de funcionamento da língua para outros alunos. Finalizei a aula de Língua Portuguesa apresentando à turma uns cartões que continham pistas para conseguirem encontrar um mapa de Portugal em grande escala, com a orientação da rosa-dos-ventos.

Após se ter encontrado o mapa, sentámo-nos todos no chão à volta do mesmo. Iniciei a aula de Estudo do Meio dialogando com os alunos sobre o mapa de Portugal e sobre a rosa-dos-ventos com as iniciais dos pontos cardeais que serviria de roleta para nos podermos deslocar no mapa. Expliquei que iríamos viajar, de acordo com as direções que a rosa-dos-ventos nos indicasse. Em seguida, dialogámos sobre os diferentes tipos de habitação, paisagens, agricultura, o número existente de escolas e as diferenças existentes entre o Norte e o Sul do país e o interior e o litoral do país.

Concluindo a minha manhã de atividades, dei lugar à aula de Matemática com o tema Pictogramas. Apresentei um cartaz em A0 de um gráfico. Expliquei a função deste tipo de gráficos, o significado de pictograma, para que serve e explanei que para este gráfico o pictograma utilizado seria um pé que representava dez milhares de passos. Para finalizar realizámos no quadro e na proposta de atividade alguns exercícios de aplicação sobre o gráfico construído com o pictograma. Contudo, a explicação da imagem de um pé representar dez milhares de passos causou confusão para alguns alunos.

Inferências

Na aula de Língua Portuguesa, um aluno questionou-me sobre o que era uma barragem, ao tentar explicar da forma mais simples às crianças e ao compreender que não estavam a perceber, mencionei que na minha próxima manhã de aulas traria uma imagem, contudo associada a esta estratégia podia ter pedida às crianças que investigassem, para que nessa manhã pudessemos todos partilhar as pesquisas

realizadas. Estanqueiro (2010) afirma que “se a resposta for adiada para a aula seguinte, o professor deve desafiar os alunos a procurar informações sobre o assunto e estimular a sede da descoberta, transformando a aprendizagem.” (p. 52)

O tema para a aula de Matemática, sobre a representação de dados em gráficos foi anteriormente fundamentada como tal, apenas, farei uma breve abordagem sobre este tipo de gráfico, o Pictograma. Este corresponde a uma reprodução gráfica através de imagens ou desenhos que desempenham o papel do objeto que se pretende. Segundo Ponte & Serrazina (2000), “num pictograma usa-se uma representação do nosso objecto, que se repete o número de vezes adequado, para indicar a quantidade de elementos que existe em cada categoria” (p. 215), este tipo de gráfico é uma figuração idêntica ao gráfico de barras, que anteriormente foi relatado, contudo a “barra é substituída por um certo número de figuras (...) que representam o valor existente e cada categoria dos dados.” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 215)

Terça-feira, 31 de maio de 2011

O dia começou com o preenchimento da tabela do comportamento mensal, momento em que cada aluno pode avaliar-se quanto à sua conduta nesse mês. Após essa atividade, a turma avaliou os colegas que tinham sido chefes do mês (chefes de sala, chefes de material, chefes de casa de banho, entre outros) e, posteriormente a professora selecionou outros alunos para executarem essas tarefas para o mês de junho.

Em seguida, a Sofia iniciou a sua manhã de atividades entregando o texto “A mania das pressas” adaptado de António Torrado a cada criança, realizou a sua leitura e solicitou a leitura de alguns alunos. Posteriormente, a minha colega explicou aos alunos que o texto era uma narrativa aberta e sugeriu que em conjunto encontrassem um fim para a história. A Sofia ouviu as opiniões de algumas crianças e a turma foi escolhendo as ideias que mais gostava. Em simultâneo escreveu-se o desfecho da história no quadro e os alunos foram copiando. Esta aula finalizou-se com uma dramatização da história lida, permitindo a participação de alguns alunos que se caracterizaram com máscaras para representarem as personagens do texto.

Na aula da Área da Matemática, a minha colega lecionou um conteúdo novo, o Gráfico de Barras. A Sofia utilizou um cartaz que apresentava um gráfico de barras muito apelativo. O gráfico demonstrado favoreceu a explicação da função desse tipo de gráfico e a exploração do mesmo com a turma. De modo a que os alunos consolidassem

o conhecimento, a Sofia entregou a cada criança um boletim com o nome de alguns frutos, para que as crianças votassem num dos seus frutos preferidos. Contaram-se os votos e elaborou-se um Gráfico de Barras dos frutos preferidos do 2.º ano.

Inferências

A organização de tarefas da sala de aula é estabelecida desde o início do ano letivo pela professora titular, juntamente com os alunos, de modo a que todos possam participar nessa estrutura para que o ano escolar corra pelo melhor. Esta distribuição de funções desenvolve o sentido de responsabilidade e o lado justo das crianças. O bom professor deve ensinar e ajudar no desenvolvimento de, como refere Estanqueiro (2010) “cada aluno a orientar a sua vida de acordo com três princípios fundamentais: respeito por si mesmo, respeito pelos outros e responsabilidade pelos seus actos.” (p. 72)

O tema de Matemática lecionado pela minha colega, gráfico de barras, é tão importante como tantos outros. Caldeira (2009) afirma que as crianças também aprendem através da estatística, pois esta é “também uma ferramenta para a resolução de problemas.” (p. 273) A mesma autora refere que “as noções básicas de probabilidades são desafios possíveis de serem realizados com as crianças, desde que se apresentem experiências e actividades, em contextos que lhes despertem o interesse.” (p. 273)

O docente deve ensinar e desenvolver nas crianças a “recolher e organizar dados relativos a uma situação ou um fenómeno” (Ministério da Educação, 2007, p. 66), as mesmas têm de compreender que esta recolha e organização de dados pode, de acordo com Caldeira (2009), “apresentar-se sob diferentes formas e que existem muitas maneiras de os coligir, organizar e exhibir.” (p. 273) A sua representação pode ser “através de tabelas e gráficos” (Ministério da Educação, 2007, p. 66), mais especificamente por Caldeira (2009), “a informação pode ser apresentada em: (...) gráficos de barras; pictogramas.” (p. 273)

Após a sua organização é necessário que os alunos saibam compreender os gráficos que produzem ou que observam, para isso têm de ter em conta os três níveis de complexidade, referidos por Ponte & Serrazina (2000):

A capacidade de ler directamente dados registados no gráfico para responder a uma questão concreta, sem necessidade fazer qualquer interpretação; (...) a capacidade de responder a questões que envolvem comparações entre os dados; (...) a capacidade de responder a questões que envolvam alguma

extrapolação, previsão ou inferência feita a partir dos dados fornecidos. (p. 215)

Posteriormente à exploração do gráfico de barras que a minha colega levou para a aula, foi pertinente a elaboração de um gráfico de barras dos frutos preferidos do 2.º ano, de modo a consolidar os conhecimentos transmitidos, principalmente por relacionar-se com os gostos dos alunos, permitindo que estes sentissem uma participação mais ativa na atividade.

Sexta-feira, 3 de junho de 2011

Esta manhã foi dedicada à realização do Teste Intermédio de Língua Portuguesa. Para a execução da mesma, as crianças têm de cumprir normas específicas, tais como a rigidez do tempo estipulado e exigido pelo Ministério da Educação, entre outras.

Durante toda a manhã, eu e o meu grupo de estágio observámos os alunos a elaborarem a prova, sem os podermos auxiliar. Esta estava dividida em dois cadernos: Expressão Escrita, o qual era extenso e solicitava três vezes a escrita do texto que os alunos produziam e o Funcionamento da Língua que apesar de extenso, era rápido de efetuar, devido às questões diretas.

Inferências

A execução do Teste Intermédio de Língua Portuguesa do 2.º ano de escolaridade marcou o dia destas crianças, pois todos os alunos o realizaram pela primeira vez no decorrer do seu percurso escolar até à data. Como nos define o Ministério da Educação (2012), os testes intermédios são instrumentos de avaliação que:

têm como principais finalidades permitir a cada professor aferir o desempenho dos seus alunos por referência a padrões de âmbito nacional, ajudar os alunos a uma melhor consciencialização da progressão da sua aprendizagem e, complementarmente, contribuir para a sua progressiva familiarização com instrumentos de avaliação externa.

Quanto à avaliação deste tipo de ferramentas de apreciação dos alunos não me irei debruçar, pois a reflexão inferencial e a sustentação teórica sobre o tema, avaliação, encontra-se no capítulo 3 – avaliação. Contudo, é indispensável uma breve consideração sobre a questão da extensão do caderno 1, Expressão Escrita, devido à solicitação repetida do mesmo texto que os alunos produziram. Esta situação provocou dificuldades aos alunos em terminar todo o teste intermédio.

Segunda-feira, 6 de junho de 2011

Neste dia a turma do 2.º ano realizou uma prova de Matemática, como revisão para o Teste Intermédio de Matemática.

Antes de entregar a prova, a professora lembrou aos alunos as normas necessárias para se executar a mesma e explicou que, embora fosse uma prova como revisão, a turma teria de cumprir as regras como se fosse o dia da prova verdadeira.

Inferências

A prova de revisão para o Teste Intermédio de Matemática possui um papel fundamental para as crianças, principalmente para esta faixa etária, pois é o primeiro ano que elaboram avaliações como estas. Apesar de já terem realizado, anteriormente a este dia, o Teste Intermédio de Língua Portuguesa, as regras já não são desconhecidas.

Os alunos encaram estes momentos de avaliação muito importantes e atribuem às oportunidades de revisões uma importância significativa, sendo perceptível pela forma como as enfrentam, com seriedade. Estanqueiro (2010) afirma a importância dos professores que, previamente aos testes, possibilitam aos alunos “modelos de provas” (p. 93), de modo que os alunos se sintam mais seguros e confiantes sobre os seus conhecimentos e como poderão encarar as provas verídicas.

Terça-feira, 7 de junho de 2011

O presente dia foi marcado pelas aulas surpresa no Jardim-Escola, a alguns colegas. A primeira aula que assisti foi observada pela professora Cristina Viana, Professora Supervisora da Prática que pediu à minha colega de curso que explorasse a leitura de números com os Calculadores Multibásicos, no 3.º ano.

A segunda aula surpresa destinou-se à minha colega de estágio, Catarina, visionada pela professora Cristina Viana. Tal como à colega anterior, a Catarina também foi contemplada com uma aula da Área da Matemática, sendo-lhe pedido subtração com empréstimo com os Calculadores Multibásicos.

Finalizando a manhã, assisti à aula surpresa do meu colega de curso, João, no 4.º ano, supervisionada pela mesma professora da Prática Pedagógica, Cristina Viana. A professora pediu-lhe uma construção do V Dom de Fröebel à sua escolha e a elaboração

de situações problemáticas que se relacionassem com a construção. O meu colega principiou a construção do poço com os alunos, enquanto a mesma decorria, o meu colega optou por relembrar, rapidamente, as designações dos sólidos geométricos e o que representava $\frac{1}{2}$ e $\frac{1}{4}$. Porém, a estratégia de recordar as frações fê-lo perder todo o tempo de aula, pois despendeu todo o seu tempo com um aluno que não estava a compreender, acabando por não realizar nenhuma situação problemática.

Inferências

Neste dia saliento os momentos de maior destaque destas três aulas surpresa que assisti, iniciando pela aula da Sónia que evidencio a quantidade de questões abertas que colocou para a turma no decorrer da sua atividade. Este tipo de perguntas concedem oportunidade a qualquer criança para responder, podendo provocar momentos de ruído e indisciplina pois todos os alunos têm o direito a responderem, pois as perguntas não foram dirigidas. Segundo Estanqueiro (2010) as perguntas dirigidas e “inesperadas despertam mais a atenção do aluno” (p. 44), pois se estas forem direcionadas, ao longo da aula, a vários alunos, estes apresentam uma postura mais atenta às atividades originando mais disciplina e interesse por parte dos mesmos.

Por fim, na aula do meu colega, reflito sobre o momento em que o João perdeu o tempo todo de aula que tinha, pela opção de relembrar as frações, quando apenas tinha de solicitar aos alunos uma construção e situações problemáticas em redor da mesma, esta estratégia originou que a aula não tivesse sido conseguida. É importante que não se transmita “muita informação numa só aula. Importa a qualidade, não a quantidade” (p. 35) principalmente, numa aula surpresa de tão pouco tempo em que são exigidos conteúdos específicos. Todavia, é relevante salientar a persistência do meu colega ao tentar explicar ao aluno o que não compreendeu. Apesar do João ter tido dificuldades em atingir a explicação para que o aluno percebesse, tendo em conta as palavras de Estanqueiro (2010) “um professor competente não é aquele que sabe tudo, (...), mas aquele que estimula no aluno o interesse de fazer perguntas e o prazer de procurar respostas.” (p. 53)

Segunda-feira, 13 de junho de 2011

Este dia foi assinalado pela reunião de Prática Pedagógica, no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

Como as inferências e as fundamentações teóricas sobre as reuniões de Prática Pedagógica já foram anteriormente elaboradas, não irei dedicar-me sobre o mesmo nesta secção.

Terça-feira, 14 de junho de 2011

Esta manhã iniciou-se com a realização da Prova Sumativa de Língua Portuguesa.

Após a execução da prova, a professora atualizou os sumários de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio no quadro, para os alunos passarem.

Seguidamente, a professora efetuou uma atividade no domínio da Matemática utilizando os Calculadores Multibásicos, para rever a leitura de números. Começou por pedir aos alunos para representarem um determinado número e solicitou alguns alunos para a leitura do mesmo. Em seguida, a professora explorou os números que os alunos iam representando.

Inferências

Depois de realizarem a prova de Língua Portuguesa, atividade de ansiedade e nervos, os alunos descontraíram ao copiarem os sumários das diferentes áreas. Este tipo de organização é estabelecido no início do ano escolar pela professora da sala e possibilita aos alunos um sentido de organização e responsabilidade pelas suas tarefas. Esta prática dos alunos copiarem as atividades que elaboraram em cada dia nos seus dossiês, ajuda-as a relembrar o que já desenvolveram na sala de aula e auxilia os pais a estarem atualizados quanto às aprendizagens dos seus filhos.

Nesta faixa etária é, ainda, relevante a exploração e revisão da leitura de números com o auxílio dos Calculadores Multibásicos para o desenvolvimento da compreensão dos números. Para que as crianças entendam as diferentes formas de aplicação dos números, têm de compreendê-los. NCTM (1991) referem que “a compreensão do valor de posição é crucial para o trabalho posterior com os números e o cálculo.” (p. 48) É fundamental que o aluno tenha adquirido um bom sentido de número, que permita à

criança perceber o significado e a utilização dos números. Segundo Caldeira (2009), “o sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e operações” e “implica uma construção de reconhecimentos numéricos e modelos construídos com números (...), englobando a capacidade de compreender o facto dos números terem diferentes significados.” (p. 203)

Sexta-feira, 17 de junho de 2011

Logo pela manhã, as crianças começaram a passar os sumários que se encontravam no quadro e, de seguida corrigiram os erros ortográficos de um ditado. Os alunos que não tinham erros ortográficos para corrigir, começaram a elaborar o desenho sobre o conto tradicional que mais gostaram de conhecer, para a atividade da Área Projeto.

Posteriormente, a professora dividiu a turma em cinco grupos e realizou um jogo de adivinhas.

Na segunda parte da manhã, a professora recordou a divisão com dois algarismos no divisor utilizando o quadro.

Inferências

A concretização de tarefas que englobam a participação de todas as crianças com a finalidade de uma atividade de turma, neste caso para a Área Projeto, é também fundamental para a complementação da sua educação.

Segundo Thinès & Lempereur (citados por Castro & Ricardo, 1993), o trabalho de projecto “é um método de trabalho que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objectivo de realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo.” (p. 9)

Este deve ser um trabalho considerado importante para cada interveniente, permitindo-lhe novas aprendizagens no decorrer da sua realização. Este tipo de atividade desenvolve “múltiplas capacidades” (Castro & Ricardo, 1993, p. 9) e potencia “a autonomia individual e colectiva do grupo, desenvolvendo a capacidade de compromisso dos seus componentes” (Borràs, 2001b, p. 204), ou seja competências sociais, tais como a comunicação e o trabalho de equipa entre os alunos.

A realização de um jogo para a exploração do conteúdo das adivinhas foi bastante entusiasmante para os alunos, tendo sido perceptível, de imediato, o contentamento das mesmas. Agüera (2008) explica que as adivinhas “são uma boa fórmula para que as crianças tenham de pensar, ao mesmo tempo que as diverte” (p. 110) e este tipo de conteúdos completam-se e fomentam ainda mais o interesse dos alunos quando se interligam atividades lúdicas, como nos salienta Borràs (2001c) “uma das maneiras com que se pode despertar o interesse do aluno é propor como um jogo actividades criativas de expressão oral e escrita” (p. 360) que se relacionem com componentes conhecidos, “pertencentes à sua realidade e meio ambiente.” (Borràs, 2001c, p. 360)

Segunda-feira, 20 de junho de 2011

No presente dia, os alunos efetuaram a Prova Sumativa de Matemática.

Após a elaboração da mesma, a turma do 2.º ano foi ensaiar para a festa do final de ano letivo com o professor de expressão musical, Paulo Viana e as restantes turmas do 1.º Ciclo, no salão.

Inferências

Apesar de me debruçar sobre o tema avaliação, no capítulo 3 e no mesmo referir um dos tipos de avaliação, avaliação sumativa é importante ter em conta que esta avaliação pretende, como nos explica Borràs (2001b) “acima de tudo, uma análise do processo de ensino-aprendizagem desde o seu início” (p. 237), ou seja, o mesmo autor afirma que a esta avaliação “permite detectar se o aluno aprendeu, se atingiu as intenções planeadas para um período de tempo” (p. 237) e o que ainda não sabe.

A avaliação sumativa apela a um instrumento de avaliação que é para todos os alunos o mais famoso, o teste sumativo. Pais & Monteiro (1996) consideram que a avaliação sumativa “se materializa nos testes realizados ao longo do ano lectivo” (p. 51) e de acordo com Borràs (2001b) as provas de carácter sumativo “são aquelas que o docente realiza num determinado momento para conhecer as aprendizagens conseguidas.” (p. 244)

Este instrumento de avaliação é, por vezes, considerado como um local onde a maioria dos alunos deposita os conteúdos apreendidos ao longo de um período. Segundo Valadares & Graça (1998), “os testes são frequentemente associados a um ensino

predominantemente expositivo” (p. 69) em que o docente pretende compreender se o aluno consegue reproduzir aquilo que o professor lecionou. Estanqueiro (2010) encara que “os testes são geralmente considerados como o instrumento mais objectivo, mais simples e mais rápido de recolher informações sobre a aprendizagem de cada aluno” (p. 93), pois para o mesmo autor, um dos objetivos do professor “é cumprir o dever profissional de atribuir classificações, no final de um período ou do ano lectivo.” (p. 83)

Segundo Pais & Monteiro (1996), “a avaliação sumativa constitui sempre um balanço final, um balanço de resultados” (p. 49), anexando novas informações às recolhidas durante um período de tempo pela avaliação formativa e que possibilita ao docente apreciar as aprendizagens efetuadas pelos alunos. Estes resultados podem, por vezes, decidir o avanço escolar do aluno, pois como nos refere Borràs (2001b) este tipo de avaliação “pode comportar, em determinados momentos, a decisão sobre a progressão ou não do aluno” (p. 237), como por exemplo no final do 3.º período escolar.

Após a realização de qualquer prova sumativa é essencial que os alunos, seja de que faixa etária, desprendam e relaxem o seu pensamento depois de um enorme esforço mental, procurando energias em atividades descontraídas e lúdicas de forma a ganhar ânimo para as atividades seguintes na sala de aula, como tal, a união de todas as turmas do 1.º ciclo para o ensaio de música para a festa de final de ano letivo proporcionou, não só, o convívio com crianças de outras idades como também um momento de alegria e descontração para todos os alunos.

Terça-feira, 21 de junho de 2011

Neste dia, presenciei as aulas planificadas para uma manhã, da minha colega Catarina. A mesma iniciou a manhã com a Área de Língua Portuguesa, na qual entregou o texto “A escola do mar” adaptado de autor desconhecido aos alunos, fez a sua leitura modelo e, em seguida solicitou a leitura de alguns alunos. Posteriormente dialogou com os mesmos sobre as partes constituintes de um texto, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, e referiu que aquela história não tinha final. A Catarina propôs que criassem um final para a história e ouviu algumas ideias sugeridas pelas crianças, depois foi pedindo que as mesmas votassem nas ideias dos colegas que mais gostavam de ouvir. Simultaneamente, os alunos foram copiando do quadro o final da história.

Na aula seguinte, a Catarina lecionou os gráficos circulares utilizando dois exemplos de gráficos circulares grandes, visíveis a todos os alunos. Estes gráficos

auxiliaram na explicação da função dos gráficos circulares, da importância do título e da legenda.



Figura 21 – Gráfico circular

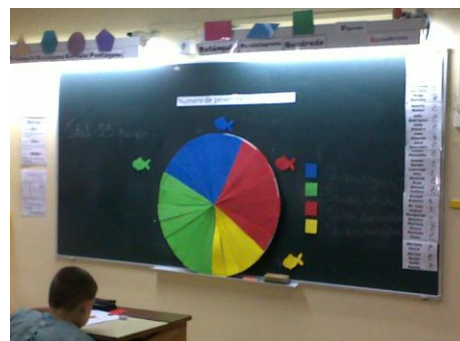


Figura 22 – Gráfico circular

De modo a consolidar o conhecimento, a minha colega entregou um peixe a cada aluno de diferentes cores. Depois de todos possuírem um peixe, contabilizaram-se os peixes de cor azul, verde, encarnada e amarela, verificando-se o número total de peixes. Procedeu-se à elaboração de um gráfico circular do número de peixes de cor diferente.

Seguidamente, a Catarina efetuou uma experiência sobre a flutuabilidade de balões com três berlines no seu interior. A atividade consistia em encher, ligeiramente, com ar o balão contendo os três berlines, ir colocar dentro do aquário na água e observarem o sucedido. Posteriormente, registaram-se as observações e concluiu-se a experiência no protocolo.

Inferências

Na manhã de aulas da minha colega Catarina não reflito sobre os conteúdos abordados pela mesma mas, realço a postura da Catarina, a comunicação que aplicou e a sua interação com as crianças durante toda a manhã que foram sem dúvida o ponto alto da mesma.

A Catarina conduziu as suas atividades e a transmissão de conhecimentos de forma segura e firme. De acordo com Perrenoud (2000), “para organizar e dirigir tais situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes (...).” (p. 27) Compreendeu-se, perfeitamente, que a minha colega dominava os saberes pois a sua segurança e a linguagem clara e flexível que utilizou permitiu-nos observar aulas dinâmicas, permitindo uma manhã de atividades bastante conseguida. Esta partilha de conhecimentos deve ser espontânea e fluente entre o professor e os alunos, como refere

o mesmo autor “o ensino certamente persegue objectivos, mas não de maneira mecânica e obsessiva.” (p. 27)

É relevante refletir por breves instantes sobre a importância da comunicação na sala de aula. Segundo Estanqueiro (2010), “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 33) é, portanto, essencial que o docente saiba o que dialoga com os alunos pois, como menciona o autor anterior “o diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula.” (p. 33) Todavia, o docente deve ter cuidado com a exposição oral em demasia, o diálogo deve ser o necessário de modo que os alunos possam também participar.

A comunicação positiva entre professor e aluno é crucial e um dos fatores que possibilitam o clima benéfico de sala de aula. A minha colega estabeleceu uma relação afetiva mas, também firme com as crianças através da sua postura e da comunicação que travou com as mesmas, assim sendo, como alude Morgado (2004), “o estabelecimento de um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas, parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa.” (p. 97) Como explana Creemer (1994, citado por Morgado, 2004) “acentua a ideia de que a definição de um clima positivo na sala de aula facilitará uma mais eficaz concentração por parte dos alunos nas tarefas de aprendizagem.” (p. 98)

Este clima positivo na sala de aula tem também subjacente a interação que o docente cria com as crianças. Peterson (2003) elucida que “uma aula pressupõe uma interacção dos alunos (crianças) com o professor, os alunos entre si.” (p. 78) Segundo Morgado (2004), “a qualidade das interacções entre professor e alunos é, (...) um aspecto central no estabelecimento de um clima positivo na sala de aula.” (p. 99)

Em suma, é assim elementar “organizar o funcionamento da sala de aula no sentido de promover, tanto quanto possível, os níveis de comunicação entre alunos e entre alunos e professor aproveitando-se a interacção dos alunos” (p. 101) sendo esta a condição para a aprendizagem e desenvolvimento.

Segunda-feira, 27 de junho de 2011

A manhã foi assinalada com as aulas que planifiquei para a mesma. Antes de iniciar as minhas atividades, mostrei a imagem da barragem de St.^a Lúzia, tal como prometido na minha última manhã de aulas.

Principiei a manhã entregando o texto “Os três porquinhos” adaptado de Alice Vieira a cada aluno, do qual efetuei a leitura modelo e solicitei a leitura de algumas crianças. Posteriormente, recorrendo à sua imaginação, os alunos foram partilhando ideias, de modo a criar-se um final criativo para a história que foi lida anteriormente. Para finalizar esta atividade, realizou-se uma pequena dramatização da história com máscaras caracterizadoras das personagens, os objetos relevantes das mesmas e uma imagem do bolo referido na história. Porém, em vez de ter elaborado a imagem de um bolo com os três ingredientes relatados na história, produzi uma imagem de três bolos diferentes.

Na aula da Área da Matemática, abordei o tema: estimativas. Questionei os alunos sobre o assunto, dialogámos sobre o mesmo e expliquei-lhes que o que são estimativas. Em seguida, efetuámos um jogo, idêntico aos da Glória, em que a turma estava organizada em cinco equipas. Conforme cada equipa ia calhando numa casa tinham atividades para realizar de modo, a conseguirem responder às questões. A equipa que obtivesse maior pontuação ganhava.

Por fim, a aula de Estudo do Meio foi adiada, pois o 1.º Ciclo teve ensaio de música para a festa de final de ano letivo.

Inferências

O cumprimento da palavra é algo importante para qualquer ser humano, principalmente para as crianças, que ao sentirem que lhes consumam o prometido, depreendem que têm importância para alguém, que podem confiar nesse indivíduo e que, neste caso, as suas aprendizagens são relevantes para o docente. Assim sendo, ao levar a imagem de uma barragem, todas as crianças tiveram a possibilidade de a poder visualizar, de forma a compreenderem o que é. O esclarecimento desta dúvida não sucederia em casa, talvez apenas para um ou dois alunos, pois a maioria não procura os pais para clarificarem as suas dúvidas.

Relativamente à atividade de expressão escrita coletiva já refleti anteriormente sobre a mesma, porém é fundamental salientar que “é essencial que a criança possa interagir com a história contada apresentando o final ou os trechos que pressupõem uma continuidade.” (Antunes, 2005, p. 31) O mesmo autor refere, ainda que “em salas de aula, as histórias iniciadas pelo professor devem contar com uma continuidade interactiva” (p. 31) proporcionando uma participação mais estimulante para os alunos. Segundo Antunes (2005) é fundamental que existe uma relação pedagógica que permita “aos alunos um espaço de expressão das suas curiosidades, conhecimentos e desejos” (p. 11) possibilitando que os mesmos sintam vontade e prazer ao expressar as suas ideias.

Porém, o professor deve ser o mediador da apresentação das ideias dos alunos e desta interatividade, para que as mesmas não se distanciem da história, ele “deve manter um fio condutor seguro” (Antunes, 2005, p. 31), pois este não saberá como terminará a história, contudo deve ter consciência que a “divagação dos alunos deve encontrar limites” (Antunes, 2005, p. 31), de forma que a história faça sentido.

A aula de Matemática baseou-se num tema importante para os alunos, pois como referem as NCTM (1991) “confronta os alunos com outra dimensão da matemática: termos como pouco mais ou menos, cerca de, (...) mostram que a matemática envolve algo mais do que exactidão.” (p. 45)

Este é também um tema interessante para as crianças, especialmente se ao mesmo aliciarmos uma atividade lúdica, em que a criança faça, como menciona Caldeira (2009), “diversas experiências em que a estimacão deve acompanhar o conceito de número, o cálculo e a medida” (p. 170), desenvolvendo “capacidades de raciocínio, de avaliação e de tomada de decisões.” (Caldeira, 2009, p. 170) Como explica Borràs (2001c), “o jogo e a simulacão de situações de acaso (...) além de potencializarem as atitudes de reflexão e exploracão exaustiva, facilitam uma aprendizagem contextualizada e lúdica” (p. 349) que potencializam a averiguaão de hipóteses e estimativas.

Terça-feira, 28 de junho de 2011

Neste dia realizei a atividade da Área de Estudo do Meio, não tendo sido possível executá-la no dia de estágio anterior, devido aos ensaios para a festa de fim de ano letivo.

A atividade experimental consistiu na experiência da dureza com objetos de vários materiais diferentes. Para a concretização da mesma, entreguei a cada aluno um protocolo e diversos objetos diferentes. Os alunos riscaram com o pau um objeto de cada vez, de modo a poderem verificar quais os materiais que eram pouco ou muito duros. Após a manipulação dos objetos, efetuámos o registo das observações e a conclusão da experiência no protocolo.

Inferências

Na minha aula de Estudo do Meio com o intuito de explorar uma atividade experimental com os alunos, antes de a realizarmos, questionei os alunos sobre as suas concepções alternativas acerca dos materiais que conseguiriam ou não riscar. Cachapuz, Praia & Jorge (2002) definem concepção como sendo “representações pessoais, espontâneas e solidárias de uma estrutura e que podem ser ou não partilhadas por um conjunto de alunos” (p. 155) e alternativa como “ideias que tais concepções não têm o estatuto de conceitos científicos e que sendo essenciais à aprendizagem (de um dado aluno) decorrem essencialmente da experiência pessoal do aluno, da cultura e linguagem.” (p. 155) Cachapuz (1995) citado por Martins et al. (2007) ao interligar o termo concepção e o termo alternativa, refere que as concepções alternativas são “ideias que aparecem como alternativas a versões científicas de momento aceites, não podendo ser encaradas como distrações, lapsos de memória ou erros de cálculo, mas sim como potenciais modelos explicativos resultantes de um esforço consciente de teorização.” (pp. 28-29) As concepções alternativas possuem, assim, um carácter estrutural e sistemático, através dos quais o aluno procura dar resposta aos seus porquês, atribuindo uma lógica própria às relações entre os objetos e às relações ao nível social e cultural, que se estabelecem com esses objetos.

Sexta-feira, 1 de julho de 2011

Este dia de estágio foi marcado pela conclusão do ano letivo 2010/2011 e pelo início das Férias de Verão dos alunos.

A professora ajudou os alunos a organizarem pela última vez o seu dossiê, como alunos do 2.º ano.

Depois do intervalo, a professora colocou o filme “Alice, no País das Maravilhas” para os alunos assistirem.

Inferências

No contexto escolar devem explorar-se todas as áreas de educação e as artes são uma delas. É importante que a criança tenha interesse em visualizar filmes, desde que sejam adequados para a sua idade. O cinema é a “utilização didáctica mais habitual da sétima arte” (Borràs, 2001b, p. 309) e didaticamente o cinema possibilita a transmissão de informação; a forma de conhecimento sociológico e um meio para a aprendizagem emocional.

É imprescindível que os docentes saibam adaptar os filmes à idade das crianças e que “os conteúdos, princípios e valores de um filme possam ser perfeitamente compreendidos e assimilados por todos os alunos.” (Borràs, 2001b, p. 311)

Segunda-feira, 4 de julho de 2011

Visto o ano letivo ter terminado, apenas algumas crianças foram para o Jardim-Escola. Os alunos presentes realizaram diversas atividades na sala, tais como fazer desenhos, entreterem-se com jogos ou brincaram com os seus brinquedos. Eu e as minhas colegas de estágio participámos nas brincadeiras das crianças.

Inferências

Com o final do ano letivo, a professora colocou à disposição das crianças jogos e atividades para que se pudessem entreter e brincar livremente. Segundo Borràs (2001b) “o jogo livre é aquele que a criança joga de acordo com os seus próprios interesses” (p. 213), ou seja, como nos explica o mesmo autor “a criança pode jogar por jogar, sem pensar em nenhum objectivo concreto” (p. 213), podemos falar assim em “jogo livre puro” pois, a criança “estabelece o que quer jogar, como fazê-lo, com quem, quando e por quanto tempo.” (p. 213)

A criança quando brinca procura interpretar o universo dos adultos, por exemplo quando se diverte a brincar aos pais e filhos. Borràs (2001b) salienta que “o acto de brincar permite representar o mundo adulto, por um lado, e por outro relacionar o

mundo real com o mundo imaginário” (p. 211) e quando joga “situações da sua vida real ou imaginada, a criança reformula o seu vivido, modifica a percepção que tem da realidade e generaliza a experiência a situações exteriores, reais, que a vida lhe proporciona” (Aguilar, 2001, p. 19)

A oportunidade de poderem levar os seus brinquedos para a escola, nestes momentos, é importante para as crianças pois como nos diz Borràs (2001b), “os brinquedos apoiam e orientam o jogo, potenciam-no e determinam-no” (p. 211), estes podem, assim, fazer parte das suas brincadeiras.

Com o final do ano letivo, as crianças ficaram mais disponíveis para brincarem e nós obtivemos a oportunidade de estar com os alunos num registo diferente, permitindo-nos conhecê-los melhor e vice-versa. Essa possibilidade foi bastante proveitosa para mim e para as minhas colegas de estágio, pois criámos laços de relacionamento diferentes com as crianças.

Terça-feira, 5 de julho de 2011

Neste dia, eu e o meu grupo de estágio fomos assistir à festa de fim de ano letivo do Pré-Escolar. Presenciámos a apresentação das crianças do Pré-Escolar a cantar para os pais, com a presença do professor de Expressão Musical, Paulo Viana.

Posteriormente, observámos as atividades que as educadoras de cada bibe, juntamente com as crianças, prepararam para os pais. No final das mesmas, as educadoras entregaram os diplomas de conclusão do bibe, a cada aluno.

Inferências

A festa de fim de ano letivo do Pré-Escolar é um momento importante na vida destas crianças possibilitando o seu desenvolvimento pessoal e social. Aguilar (2001) elucida que estas “são práticas educativas de grandes potencialidades pedagógicas e técnico-didáticas.” (p. 123)

Estas atividades apresentam um papel de desfecho de um ano de transmissão de conhecimentos, partilha de experiências, entre outros êxitos que sucederam entre as educadoras e as crianças. Segundo Martins (1998), “a exposição de fim de ano apresenta-se como uma manifestação que tem o carácter de uma actividade com um valor retroactivo e de balanço.” (p. 264) O mesmo autor salienta ainda que “a festa de

final do ano e de passagem dos finalistas dos jardins de infância para a escola primária, tem uma participação alargada a toda a comunidade institucional” (p. 266), pois estes momentos são, como já referi, relevantes para o processo de aprendizagem dos alunos, não só para aqueles que ainda continuam no pré-escolar, como também, por ser uma transição tão crucial para as crianças que deixam o pré-escolar e iniciam, no seguinte ano letivo, um novo percurso escolar, a entrada no 1.º ciclo. Portanto, estes acontecimentos tão marcantes devem ser presenciados e contar com a participação de toda a comunidade escolar.

Sexta-feira, 8 de julho de 2011

No último dia de estágio, eu e as minhas colegas brincámos e realizámos atividades com as poucas crianças que estavam presentes.

1.7. Sétima secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio realizado no período de 26 de setembro de 2011 a 18 de novembro de 2011. O mesmo ocorreu no 4.º ano B, relativo às crianças na faixa etária dos 9 anos, dinamizado pela professora cooperante Filipa Garrido.

1.7.1. Caracterização da turma

A turma do 4.º ano B é formada por 20 alunos, dos quais 10 são do sexo masculino e os restantes 10 são do sexo feminino.

1.7.2. Caracterização do espaço

A sala do 4.º ano B é ampla e bastante iluminada pois dispõe de várias janelas em quase toda a sua volta.

Esta é constituída por várias mesas e cadeiras, onde durante todo o dia os alunos estão sentados. A sua distribuição apresenta uma organização muito própria da professora da sala todavia, as mesmas estão todas direcionadas para o quadro interativo.

A mesa da professora encontra-se de um dos lados da sala, local onde alcança a visão de todas as crianças e do quadro.

1.7.3. Rotinas

As rotinas do 4.º ano B são semelhantes às rotinas de todos os restantes anos de escolaridade do Ensino Básico.

1.7.4. Horário de turma

De seguida, exponho o horário semanal do 4.º ano B (Figura n.º 23) onde se verificam as rotinas diárias e semanais deste grupo de alunos.

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
4.º Ano B
Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2011/2012

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 - 11h00	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h00 - 11h30	Recreio				
11h30 - 12h45	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
	Clube de Ciências (12h00 - 13h00)				
12h45 - 13h00		Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
13h00 - 14h30	Almoço / Recreio				
14h30 - 15h30	Educação Musical	História de Portugal	História de Portugal	Estudo do Meio	Estudo do Meio
15h30 - 16h30	História de Portugal	Biblioteca/ Informática			
16h30 - 17h00		Estudo do Meio	Expressão Plástica	Inglês	Educação Física
			História de Portugal		Assembleia de Turma
17h00	Lanche				

Figura 23 – Horário do 4.º Ano B 2011/2012

1.7.5. Relatos diários

Segunda-feira, 26 de setembro de 2011

Este dia foi marcado pela reunião de Prática Pedagógica, no Museu da Escola Superior de Educação João de Deus.

Como as inferências e as fundamentações teóricas sobre as reuniões de Prática Pedagógica já foram anteriormente elaboradas, não irei dedicar-me sobre o mesmo nesta secção.

Terça-feira, 27 de setembro de 2011

No primeiro dia de estágio no 4.º ano, chegámos à sala e os alunos estavam a passar os sumários em falta. Em seguida, a professora começou por relembrar a divisão e realizaram em conjunto divisões com casas decimais. Seguidamente, a docente propôs iniciarem a “missão da divisão”, a mesma consistia na resolução de várias divisões em cartões com cores que representavam os cinco níveis, pelos quais os alunos teriam de passar todas as semanas. Só os alunos que conseguissem efetuar as divisões da cor desse cartão corretamente, estavam aptos a passar ao nível seguinte em que teriam um grau de divisões mais difícil, enquanto não executassem a divisão corretamente não poderiam passar ao próximo nível.

No fim da manhã, até à hora do almoço, a professora leu para toda a turma algumas páginas do livro *As Bruxas*. A professora explicou-nos que todos os dias, antes do almoço, lia algumas páginas e os alunos podiam descontraír e sentarem-se em cima da mesa.

Inferências

Não posso deixar de destacar a forma como a professora abordou a divisão, esta foi bastante clara na explicação sobre o posicionamento das vírgulas no quociente, momento em que os alunos sentem imensa dificuldade quando o alcançam. A explicação foi feita mais que uma vez e a professora só parou de explicá-la quando compreendeu que todos os alunos tinham percebido. A mesma teve essa perceção quando os alunos lhe responderam corretamente às questões.

A estratégia da professora em estabelecer um jogo para que subjacentemente os alunos vão trabalhando e treinando a divisão, conteúdo difícil para estes de assimilar, é valiosa no desenvolvimento da aquisição das aprendizagens. A tarefa/jogo desta missão despertou nos alunos interesse e motivação para a sua realização.

É cada vez mais relevante possibilitar a todos os alunos uma educação matemática de qualidade, isto proporciona momentos de reflexão por parte dos docentes face às

diferentes formas que os próprios têm de criar e imaginar para abordar o conhecimento matemático na sala de aula. Caldeira (2009a) explana que “a relação entre o jogo e a matemática é defendida por diversos investigadores na Educação Infantil, pois é neste período que as crianças devem encontrar o espaço para explorar e descobrir elementos da realidade que as cerca” (p. 46) isto permite-nos compreender que a criança necessita de “vivenciar situações desafiadoras, as quais são proporcionadas pela utilização de jogos como recurso pedagógico” (Caldeira, 2009a, p. 46) como é o caso da “missão da divisão”.

Sexta-feira, 30 de setembro de 2011

Neste dia, os alunos do 4.º ano não estiveram presentes no Jardim-Escola, pois foram fazer uma visita de estudo à Fundação Batalha de Aljubarrota. A mesma já tinha sido organizada anteriormente e o nosso estágio tinha apenas começado no dia anterior, como tal, eu e as minhas colegas de estágio permanecemos na sala do 2.º ano B da professora Margarida.

Inferências

Quando o docente organiza uma visita de estudo deve ter em mente que esta é um instrumento interessante e estimulador para realizar diversas atividades de aprendizagem, assim sendo como nos define Almeida (1998) uma visita de estudo é “qualquer deslocação efectuada por alunos ao exterior do recinto escolar, independentemente da distância considerada, com objectos educativos mais amplos ao mero convívio entre professores e alunos.” (p. 51)

Ao longo da visita de estudo, se não houver um indivíduo especializado em guiar as crianças na visita, o professor possui um papel preponderante no decorrer da mesma, pois o professor tem, assim, a oportunidade de aproveitar para “estimular o espírito de observação, conduzindo a atenção dos alunos para os diferentes aspectos que a paisagem evidencia, de modo a enquadrar, sempre que possível, a teoria com a prática.” (Alexandre & Diogo, 1993, p. 105) O docente é, então o orientador das aprendizagens dos alunos.

Os momentos das visitas de estudo são fundamentais para a aquisição de novos conhecimentos mas, são revelam também importância noutros aspetos. É, por vezes,

nestas saídas do contexto escolar que o professor se apercebe de certas condutas dos alunos, como refere Almeida (1998) “o professor pode, durante a visita, ser mais observador dos comportamentos dos seus alunos, estabelecendo-se qualquer indício de directividade na dinâmica de grupo” (p. 55), isto permite-lhe que ao observar comportamentos desajustados, possa intervir eficazmente na resolução dos mesmos.

Após a execução de uma visita de estudo, os conhecimentos apreendidos na mesma devem “ser objecto de um cuidadoso aproveitamento posterior na sala de aula” (Alexandre & Diogo, 1993, p. 106), ou seja, não se deve realizar uma visita de estudo se esta não contribuir para um aproveitamento pedagógico na aquisição dos conteúdos programáticos. Os mesmos autores mencionam que “todas as actividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula devem ser planificadas e avaliadas em obediência a um projecto educativo próprio, delineado e incrementado pela Escola” (p. 7), compreendendo-se, assim que também as visitas de estudo têm uma finalidade importante no processo ensino/aprendizagem dos alunos.

Segunda-feira, 3 de outubro de 2011

A professora iniciou a manhã com a correção dos trabalhos de casa e lembrou as regras das expressões numéricas.

Após o intervalo, a professora entregou um novo capítulo do livro *Os Tontos* e realizaram como é habitual a sua leitura, interpretação e funcionamento da língua.

Inferências

Sendo que os conteúdos em sala de aula são tão importantes na aprendizagem das crianças, um dos alicerces à complementaridade dessa aprendizagem são os trabalhos de casa, se forem devidamente orientados e que não substituam nenhum saber apreendido na sala de aula.

Segundo Peterson (2003), “a tarefa para casa tem por função exercitar o aluno, desenvolver e aprofundar a matéria estudada.” (p. 83) Meirieu (1998) refere que “os trabalhos de casa são sempre necessários” (p. 14) todavia, os TPC’s (trabalhos de casa) devem ser dados “depois de se ter a certeza de que o aluno reúne as condições, tem requisitos necessários que lhe permitam efectuar a tarefa sem frustração” (Peterson, 2003, p. 83) pois, “caso contrário, são alguns encarregados de educação letrados que em

casa se colocam ao serviço do professor ou substituem o aluno.” (p. 83) Assim sendo, os pais acabam por “ajudar o aluno a resolver a tarefa ou são eles que a resolvem, retirando assim o valor pedagógico da tarefa.” (Peterson, 2003, p. 83) De acordo com o mesmo autor, esta tarefa “terá qualidade e efeito quando colocar o aluno (criança) numa situação problemática que lhe permita aplicar os seus conhecimentos” (p. 84)

Posto isto é relevante o que nos alude Meirieu (1998) “o melhor trabalho de casa não pode, em circunstância alguma, substituir o trabalho que não foi feito na aula, que mais vale fazer melhor do que mais.” (p. 14)

Em suma, os trabalhos de casa devem desempenhar a função de consolidação dos conteúdos transmitidos dentro da sala de aula e de desenvolverem o sentido da responsabilidade nos alunos pois, é importante que estes se comecem a preocupar com os seus compromissos e os façam cumprir.

Terça-feira, 4 de outubro de 2011

Esta manhã começou com o Clube de Ciências dirigido pela professora Diana Boaventura. A docente organizou os alunos em grupos e realizou com os mesmos uma atividade experimental sobre os bons e maus condutores da corrente elétrica.

Posteriormente, a professora Filipa corrigiu os trabalhos de casa de Matemática e, de seguida, cumpriram a missão da divisão semanal.

Inferências

O Clube de Ciências é uma das atividades curriculares não disciplinares que apresenta, também, um papel essencial para a educação dos alunos, permitindo-lhes uma educação mais ampla, abrangente e complexa. A educação em ciências é encarada como “promotora da literacia científica.” (Martins et al., 2009, p. 12)

Segundo Eshach (2006, citado por Martins et al., 2009) uma das razões benéficas de uma educação em ciências é que esta “favorece o desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente” (p. 13) ou seja, as crianças sentem curiosidade e necessidade de encontrar “respostas e explicações para fenómenos do dia-a-dia” (p. 13) e a educação em ciências vem favorecer “ao desenvolvimento da capacidade de pensar cientificamente, o que inclui pensar de forma crítica e criativa” (p. 13)

Em suma, é relevante que cada indivíduo disponha “de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender alguns fenómenos importante do mundo em que vive e tomar decisões democráticas” (Martins et al., 2007, p. 16), compreendendo-se, assim que para que os nossos alunos adquiram esse conjunto de saberes é necessária a educação em ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Sexta-feira, 7 de outubro de 2011

No presente dia, a professora entregou uma proposta de trabalho para relembrem a leitura de números, associando as cartas do uno às cores dos Calculadores Multibásicos.

Na segunda parte da manhã, os alunos realizaram uma expressão escrita sobre o que observaram no pequeno filme intitulado “Prédios” que a professora colocou para os mesmos visionarem. Após a visualização, a professora ajudou-os lembrando-lhes as partes fundamentais de um texto e a função de cada parte, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Inferências

Neste dia destaco a atividade que os alunos realizaram na segunda parte da manhã, em que os mesmos elaboraram uma produção escrita, após visualizarem um pequeno vídeo sem vozes, apenas com imagens, onde as personagens ressaltavam os seus “sentimentos”, compreendendo-se, assim que não eram necessários diálogos para o percebermos. Segundo Ponte & Serrazina (2000), “as composições (...) e outras produções escritas (...) são tarefas que constituem meios de aprendizagem mas que também servem de instrumentos de avaliação. Numa composição o aluno pode relatar um acontecimento ou explicar e fundamentar uma ideia.” (p. 232)

A realização destas atividades desenvolve nos alunos o progresso da expressão escrita, onde a criança aprende a escrever corretamente dando inicialmente os seus erros ortográficos sendo algo a combater para o seu futuro, onde as crianças começam a saber efetuar uma boa construção frásica, entre outros aspetos. Estas produções são fundamentais para a sua aprendizagem, principalmente, se forem associadas a estratégias como esta, em que as crianças precisam não só de refletir na forma como vão expor as suas ideias como também ter a condicionante de exporem o que observaram no

vídeo. Borràs (2001c) afirma que “uma correcta compreensão e expressão oral agilizará o processo de aprendizagem da compreensão e expressão escrita” (p. 357) como tal, o auxílio da professora em resumir em conjunto com a turma sobre o que havia sido visualizado possibilitou aos alunos uma ajuda na compreensão da história.

Segunda-feira, 10 de outubro de 2011

Esta manhã foi destinada à correção dos trabalhos de casa de três situações problemáticas de lógica, as quais os alunos resolveram em conjunto com a professora pois, sentiram dificuldade em resolvê-las em casa.

Depois do intervalo, a professora entregou outro capítulo do livro Os Tontos e efetuaram a proposta de trabalho que continha questões gramaticais.

Inferências

Neste dia tenciono evidenciar a realização das situações problemáticas de lógica, ou seja, a resolução destes três problemas que foram efetuados em conjunto com a professora. Primeiramente é essencial que problemas de raciocínio-lógico como estes ocorram na sala de aula durante as aulas de Matemática pois, esta é uma área que como salientam Matos & Serrazina (1996), “deve estimular a curiosidade e desenvolver a capacidade do aluno para formular e resolver problemas que contribuam para a compreensão, apreciação e poder de intervenção no mundo do que nos rodeia” (p. 19) proporcionando, assim, o desenvolvimento da autoconfiança intelectual.

Portanto, é necessário compreender a definição de resolução de problemas, de acordo com Matos & Serrazina (1996), “é uma actividade para a qual o aluno não dispõe de um método de resolução imediato.” (p. 140) Para Kantowski (1977) citado por Matos & Serrazina (1996) é quando “um indivíduo está perante um problema (...) encontra uma questão a que não pode dar resposta ou uma solução que não é capaz de resolver usando os conhecimentos imediatamente disponíveis.” (p. 140)

Os alunos sentiram dificuldade na resolução destas três situações problemáticas, exatamente pelo fator, anteriormente, referido. Estes tipos de problemas não são de alcançável resolução, requerem o pensamento das crianças. E antes de qualquer resolução é fundamental compreender o enunciado, aquilo que este nos solicita. Segundo Abrantes, Serrazina & Oliveira (1999), “na resolução de problemas, a

compreensão e a análise das relações depende do conhecimento semântico das palavras no enunciado, bem como da compreensão de conceitos e métodos matemáticos” (p. 107)

Se os alunos errarem seja na resolução de um problema ou qualquer outra atividade é essencial que o educador/professor dê a importância necessária ao erro e não o encare como sendo algo destrutivo para a aprendizagem dos alunos. Astolfi (1997), citado por Perrenoud (2000), “propõe que se considere o erro como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz.” (p. 32) O professor deve “interessar-se pelos erros, aceitando-os como etapas estimáveis do esforço de compreender, esforçar-se não corrigi-los (...), proporcionando ao aprendiz, porém, os meios para tomar consciência deles, identificar sua origem e transpô-los.” (p. 32)

Deste modo a clareza na explicação do enunciado e a orientação de um bom raciocínio por parte da professora possibilitou que as crianças conseguissem chegar a possíveis soluções para resolver estas situações problemáticas. Matos & Serrazina (1996) referem que “a explicitação de um bom raciocínio deveria ser melhor recompensada no aluno do que a capacidade para encontrar respostas correctas.” (p. 25) Esta foi uma estratégia e meio que a professora Filipa utilizou, dar preferência e valorizar o auxílio na explicação do raciocínio para que os alunos atinjam a solução por eles invés de se importar apenas se os alunos responderam corretamente.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011

Nesta manhã, a professora leu outro capítulo do livro *Os Tontos* e posteriormente, a professora abordou a subclasse do verbo, ou seja, os verbos transitivos diretos, transitivos indiretos e os transitivos diretos e indiretos explicando que a cada um deles correspondem complementos diferentes.

Depois do intervalo, a docente lembrou a matéria da leitura do número completo referindo a última ordem.

Inferências

Neste dia não posso deixar de mencionar a forma como a professora abordou o tema de Língua Portuguesa e lembrou o conteúdo de Matemática. A comunicação

humana é um processo de variadas formas, das quais o homem transmite e recebe ideias, impressões e imagens. A comunicação interpessoal faz parte do nosso quotidiano e, desde sempre fez parte do mesmo, como tal os meios de comunicação representam um papel crucial na ligação das várias sociedades, de acordo com Zabalza (2000), “do ponto de vista da comunicação, o aspecto fundamental do ensino reside na circunstância de se tratar de um encontro.” (p. 193)

Monteiro et al. (2008) definem que “a palavra comunicar vem do latim *communicare*, que significa «pôr em comum». Comunicação é convivência” (p. 54), Zabalza (2000) refere que a “comunicação remete-nos para a ideia de «união», entrar em contacto” (p. 193), permitindo, assim relacionarmo-nos uns com os outros, estabelecendo-se um vínculo ou um contacto. Como nos diz Carvalho (1989), “a comunicação (...) é o instrumento que possibilita a emissão e recepção de informação, a expressão de sentimentos e opiniões, a concretização de atitudes.” (p. 173) A ligação entre o transmissor e recetor, na comunicação humana é a linguagem.

É importante salientar que a escola é um marco fundamental para o desenvolvimento da linguagem e é através da mesma que o ensino se processa, os alunos aprendem e, posteriormente aplicam o que aprenderam. Como nos afirma Loureiro (2000), “a aula é um espaço comunicativo específico (...) permite aos interlocutores, alunos e professor, comunicar e alcançar as metas definidas para as tarefas que desenvolvem.” (p. 96) Para isso, é imprescindível que o aluno (recetor) alcance as competências essenciais, de forma a conseguirem descodificar as mensagens transmitidas pelo docente (emissor). Este deve utilizar uma linguagem adequada para com os seus alunos na ação ensino-aprendizagem.

O discurso do docente na sala de aula é importante e faz-nos compreender, segundo Loureiro (2000), “as suas competências discursivas como um dos seus mais importantes recursos (...) através destas organizam o que dizem proporcionando articulação e coerência à estrutura de conteúdo” (p. 98) é relevante que este tenha um discurso claro, articulado e conciso permitindo-lhe chegar até às crianças, para que as mesmas processem as aprendizagens da melhor forma, como declara o mesmo autor “o discurso do professor e a estrutura do diálogo estabelecido numa aula vão influenciar os resultados da aprendizagem, daí a relevância da sua eleição como variáveis fundamentais para compreender o processo de ensino.” (p. 98) É também indispensável, realçar que deve, ainda existir uma boa interação professor-alunos, mas para isso o docente deve ter em conta alguns aspetos, como: a intenção pedagógica em organizar as

atividades da aula; clarificar/controlar conhecimentos; transmitir conhecimentos; orientar uma pesquisa e solicitar reações.

Em suma, a comunicação estabelecida em sala de aula pode desenvolver-se de diferentes formas, que transmitem padrões comportamentais estáveis. Estas práticas possibilitam ao docente a necessidade que é referenciada por Vieira (2000), em existir “um melhor relacionamento com os seus alunos e, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente facilitador da aprendizagem na sala de aula” (p. 19), proporcionando, também um maior interesse na aprendizagem.

Sexta-feira, 14 de outubro de 2011

A professora começou esta manhã com a aula de Matemática, fazendo revisões sobre o perímetro. Aplicou várias estratégias práticas sobre o perímetro, trabalhando as figuras poligonais e como calcular o perímetro de figuras regulares e irregulares. Para esta atividade não foi necessário a utilização da folha e do lápis, pois a professora foi elaborando várias questões aos alunos sobre o tema referido.

Após o intervalo, a professora entregou um novo capítulo do livro *Os Tontos*.

Inferências

Apesar dos materiais didáticos, em suporte de papel ou audiovisual serem importantes na aprendizagem dos conhecimentos, a oralidade do professor quando é devidamente utilizada, também é fundamental na aquisição de saberes. Estanqueiro (2010) refere que “durante uma exposição oral, o desafio é falar com entusiasmo, mantendo o contacto visual com os alunos.” (p. 37) A exposição e troca de conhecimentos através de questões, respostas e explicações entre a professora e os alunos foram magníficas, percebendo-se nitidamente a harmonia existente entre o docente e a turma.

No decorrer da aula foi cada vez mais notório o interesse, a participação e a dinâmica desta aula de Matemática este processo deveu-se ao tipo de questões que a professora foi colocando aos alunos e Estanqueiro alude que “as boas perguntas, capazes de facilitar o diálogo e desenvolver a criatividade na aula, são claras, abertas, positivas e desafiantes” (p. 45)

Matos & Serrazina (1996) salientam quanto a este assunto das questões que os professores devem colocar que “o papel dos professores é o de colocar questões com a intenção de encorajar os alunos a reflectir no seu próprio pensamento” (p. 164) dado que os mesmos autores referem que “questionar é um instrumento fundamental no ensino que deve ser usado pelo professor em favor da sua melhoria.” (p. 165)

Segunda-feira, 17 de outubro de 2011

Nesta manhã, assisti às aulas planificadas da minha colega Talma. A mesma iniciou com a área de Língua Portuguesa, entregando um texto, relacionada com o tema da aula de História. Após a leitura modelo, a qual foi interrompida muitas vezes pela mesma, para explicar o significado de algumas palavras mais complexas. Em seguida, efetuou perguntas de interpretação, lecionou um novo conteúdo, a derivação de palavras e propôs uma atividade que consistia na realização de um crucigrama, baseando-se no tema ensinado.

Na aula de História, a Talma abordou o reinado de D. João V dialogando com as crianças sobre a sua vida e os seus feitos.

Inferências

Acerca da aula de Língua Portuguesa da minha colega destaco que a mesma poderia ter realizado a leitura modelo sem intervenientes, depois solicitaria algumas crianças para lerem e por fim esclarecia as dúvidas dos significados das palavras mais complexas. Pois é importante que as crianças ao ouvirem a leitura iniciem uma boa compreensão do mesmo, enquanto seguem a leitura do adulto. De acordo com Sim-Sim (2008), a autora entende como compreensão da leitura “a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p. 9) e explica também que “na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível da interacção do leitor com o texto.” (p. 9) Desta forma, a Talma teria conseguido uma sequência mais lógica para a sua aula de Língua Portuguesa.

Na interpretação, a minha colega demorou mais que o tempo previsto, pois o fundamental era centrar-se no conteúdo a lecionar, as palavras derivadas. O conteúdo

deveria ter sido transmitido de modo mais claro e simples, pois o conceito da derivação não foi abordado da melhor forma.

É importante destacar, a estratégia que a minha colega pensou para interligar as duas áreas, Língua Portuguesa e História, através de um texto histórico referente ao conteúdo que a Talma iria lecionar em História. Deste modo, os alunos foram sendo introduzidos no tema do reinado de D. João V, através do texto que vivenciaram na aula de Língua Portuguesa. Fabregat & Fabregat (1989), afirmam que “os textos históricos ajudam, juntamente com o resto dos trabalhos práticos propostos” (p. 50) que também se relacionem com temas históricos mas, que são enquadrados noutras áreas de aprendizagem, “a captar a mentalidade da época estudada” (p. 50) e que esta interdisciplinaridade é importante, como tal, Soares (2003) sustenta que “a leitura pode ser vista como um vasto campo onde se cruzam os objectivos diversificados das variadas disciplinas.” (p. 15)

Terça-feira, 18 de outubro de 2011

A minha colega Talma finalizou a sua manhã de aulas e terminou as atividades de cada área, que tinham ficado por concluir.

Depois do intervalo, os alunos estiveram a realizar uma atividade proposta pela professora, de modo a que esta pudesse falar connosco sobre a manhã de aulas da Talma.

Inferências

Ainda não foi referido e dedico este dia para explanar a importância e a oportunidade que possuímos em lecionarmos conteúdos e realizarmos atividades com as crianças e em retorno recebermos o feedback das educadoras e professoras cooperantes. Neste diálogo podemos trocar ideias sobre a prestação ao longo de toda a manhã e obtemos da professora cooperante comentários positivos e aspetos que são necessários ser melhorados. Segundo Alarcão citada por Severino (2007), é fundamental “ajudar o aluno/supervizando a tomar as suas próprias decisões a respeito da sua actuação, o que exige um esforço conjunto do supervisor e do supervizando.” (p. 42) É relevante que o futuro docente se tem oportunidade de feedback de supervisores da docência tenha consciência que esses são “alguém com mais experiência e com conhecimentos mais

claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo” (p. 46)

Concluo, assim, que é com os educadores e professores que exercem a profissão que podemos aprender e tomar consciência dos seus comportamentos e atitudes para mais tarde, sabermos se os queremos adotar ou não enquanto docentes.

Sexta-feira, 21 de outubro de 2011

Este dia ficou marcado com a manhã de aulas que me tinham sido propostas pela professora Filipa. Comecei com Língua Portuguesa, entregando a cada aluno, um excerto de um texto. Efetuei a sua leitura e parti desse texto, juntamente com uma apresentação em *powerpoint* para rever o conceito de palavras simples e derivadas e introduzir as palavras compostas.

A aula de Estudo do Meio teve como tema: a pele. Entreguei uma maquete que representava o corte da pele e através de uma apresentação em *powerpoint*, dialoguei com os alunos sobre a pele, a sua importância e explorei a maquete, designámos as partes essenciais do corte da pele e as suas funções.

Por fim, na aula de Matemática organizei a turma em grupos e realizámos diversas situações problemáticas envolvendo o perímetro.

Inferências

Nesta manhã destaco a aula de Estudo do Meio. Comecei por entregar os materiais necessários para a realização da mesma, pedindo aos alunos que não mexessem, enquanto não fosse solicitado.

Para iniciar o tema da pele, tive em conta que os alunos desde o bibe amarelo falam sobre este tema, obviamente conceitos mais básicos dirigidos à sua idade, todavia os alunos quando abordam estes temas mais especificamente já têm ou devem ter algumas bases adquiridas. Assim sendo, fui questionando os alunos, relativamente aos seus conhecimentos sobre a pele, o que já tinham ouvido, o que sabiam ou até o que já tinham lido sobre a mesma. Martins et al. (2009) salientam que é importante e o docente deve “estar atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas situações de aprendizagem” (p. 19), assim sendo, é importante compreender que o

educador/professor deve partir dos conhecimentos das crianças para a construção e aquisição de novos conhecimentos.

Para que o diálogo com a turma sobre o conteúdo, não se tornasse monótono, optei por fazer uma apresentação em *powerpoint*, visto vivermos numa sociedade, cada vez mais, tecnológica. De acordo com Pires (2010), as TIC:

Assumem um papel fundamental na construção de uma escola voltada para a formação de indivíduos capazes de construir o seu próprio conhecimento, e integradora de todos os alunos, considerando não só as suas necessidades individuais mas também a forma como constrói as suas aprendizagens. (p. 116)

A apresentação foi efetuada em simultâneo, de modo a estimular e motivar a atenção das crianças, proporcionando a troca de ideias entre os alunos. Ponte & Serrazina (2000) expressam que “o ensino aprendizagem envolve interações dos alunos entre si e com o professor. Nessas interações assumem um papel fundamental, a comunicação.” (p. 117)

Posteriormente à abordagem dos constituintes da pele, pedi que os alunos explorassem a maquete do corte da pele e identificassem os seus constituintes. Aranão (1996) refere que a criança “tem de explorar o mundo que a cerca e tirar dele informações que lhe são necessárias”, para isso o educador/professor deve proporcionar “o maior número possível de actividades, materiais e oportunidades de situações para que as suas experiências sejam enriquecedoras, contribuindo para a construção do seu conhecimento” (p. 16), mas para que isso suceda, é necessário que existam recursos e condições. Ponte & Serrazina (2000) descrevem que na aprendizagem seja “em qualquer outra área, as crianças estão enormemente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição” (p. 115), como tal trouxe para a sala de aula uma maquete para cada aluno, de modo a todos terem oportunidade de manipular, experimentar e identificar a sua. Através da mesma, os alunos puderam observar as diferentes camadas da pele.

Dando continuidade ao conteúdo, elaborei questões sobre as funções da pele, partindo novamente dos conhecimentos dos alunos. Matos & Serrazina (1996) referem que apesar de existirem “muitos tipos de interações professor-aluno, o mais frequente é o professor começar por pôr questões. O questionar é um instrumento fundamental no ensino que deve ser usado pelo professor em favor da sua melhoria” (p. 165), como tal, é fundamental que a qualquer momento da atividade o docente a pratique.

De modo, a concluir a aula destinei algum tempo para partilhar com a turma várias curiosidades, algumas doenças e cuidados a ter com a pele, partindo dos seus saberes, proporcionando, uma vez mais, a comunicação entre professor/aluno e a oportunidade de esclarecerem as dúvidas que possuíam acerca do tema.

Segunda-feira, 24 de outubro de 2011

Este dia foi marcado com as aulas programadas pela minha colega Jani.

A mesma principiou a sua manhã com a aula de Matemática lecionando e concretizando exercícios referentes à multiplicação por 10; 100; 1000; 0,1; 0,01 ou 0,001. Auxiliando a aquisição deste conhecimento, a Jani possibilitou que os alunos fossem representando os resultados com algarismos móveis.

Seguiu-se a aula de Língua Portuguesa, na qual, a minha colega fez uma breve explicação sobre o tema que tinha de lecionar, as interjeições. Entregando, posteriormente, uma proposta de trabalho sobre o conteúdo.

A Jani não conseguiu realizar a aula de História, por ter demorado muito tempo na aula de Matemática.

Inferências

A questão do tempo para cada área deve ser bem estabelecida para que casos como este não sucedam, desta forma se o estagiário gerir bem o seu tempo de aulas previne ansiedade e nervosismo excessivos e possibilita a si mesmo a concretização da planificação que elaborou para as três áreas.

Nesta manhã não posso deixar de destacar a abordagem que a minha colega realizou para lecionar o conteúdo das interjeições, realço a importância que teve quando a mesma deu exemplos de interjeições e pediu outros exemplos aos alunos para que pudessem assim desenvolver este tema na oralidade. Segundo Amorim & Costa (2006), este termo, interjeições, na oralidade enuncia-se “com uma entoação exclamativa” (p. 168) relativamente à escrita “a entoação exclamativa é assinalada pelo ponto de exclamação.” (p. 168) Ao realizarem a proposta de trabalho sobre as interjeições, os alunos puderam, assim compreender o que estes dois autores esclarecem quanto à entoação exclamativa das interjeições na escrita pois, observaram que é necessário a utilização do ponto de exclamação.

Terça-feira, 25 de outubro de 2011

A manhã começou com a aula de História sobre o reinado de D. João II, da minha colega Jani, que não conseguiu lecionar no dia anterior, devido à sua gestão do tempo.

A Jani apresentou uma aula com sequência lógica e captou a atenção da turma.

Depois de concluir a aula de História, a professora Filipa corrigiu os trabalhos de casa de Língua Portuguesa.

Inferências

Devido à incorreta gestão do tempo das aulas planificadas pela minha colega Jani, a mesma teve de lecionar neste dia a sua aula de História. Contudo, a estratégia que utilizou para transmitir os conhecimentos de História sobre o reinado de D. João II, foi bastante dinâmica e as crianças mantiveram sempre uma postura participante ao longo da aula.

Os momentos de estágio do 1.º ciclo que vivenciei até à data foram no 1.º e 2.º ano e nestes dois anos de escolaridade não se insere a área de História. Depois dos momentos de estágio no 4.º ano, tenho conhecimento que irei vivenciar outro momento de estágio no 1.º ano e não no 3.º ano. Assim sendo debruçar-me-ei um pouco sobre a presença da História no currículo do ensino básico. O Ministério da Educação (2007) explica que é através desta presença que “o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança.” (p. 89) Segundo o Ministério da Educação (2007), a “construção do pensamento histórico é progressiva e gradualmente contextualizada, em função das experiências vividas” (p. 89)

Borràs (2001c) salienta a importância do “desenvolvimento de um vocabulário histórico” (p. 414) porém, para a obtenção de um vasto vocabulário histórico e uso correto do mesmo é necessário “uma assimilação de conceitos sobre história.” (p. 414) O mesmo autor refere que é no 1.º ciclo do ensino básico que o docente “deverá sistematizar muitos dos conceitos e ideias preconcebidas” (p. 414) que os alunos possuem relativamente à área de História.

Em suma, a História é uma “ciência e ensinar história implica não só difundir os conhecimentos mas também o método científico que se utiliza para historiar.” (Borràs, 2001c, p. 411)

Sexta-feira, 28 de outubro de 2011

Este dia foi célebre pelas aulas surpresa da minha colega Sofia e a minha. Primeiramente, a Sofia foi surpreendida pela professora Isabel Ruivo que pediu um texto à professora Filipa para a Sofia ler, elaborar algumas questões de interpretação e analisar sinteticamente duas frases classificando de forma correta os verbos existentes nas mesmas.

Após a aula da minha colega, fui surpreendida pela professora Filomena Caldeira que me solicitou que trabalhasse a noção de área com o III e IV Dons de Fröebel a partir da construção do helicóptero. A construção pedida não foi a que construí com as crianças pois, não me recordava da sua elaboração, tendo construído a ponte alta.

Inferências

Neste dia destaco a minha prestação nesta aula surpresa como não tendo sido conseguida nem ter sido das melhores até ao momento. Este foi um dos momentos pelo qual não me orgulho mas que encaro como experiência e aprendizagem para o futuro. Há que ter em conta que nem sempre corre tudo como esperamos.

É importante referir que a linguagem que utilizei e a formulação das questões não se adequaram a este ano de escolaridade. Muitas delas não foram claras, e como menciona Estanqueiro (2010), se não houver clareza nas perguntas “não há respostas correctas.” (p. 45) De uma forma geral este fator veio contribuir para o desfecho não positivo desta aula surpresa pois, durante os 20 minutos senti-me perdida e originei que os alunos se sentissem perdidos de igual modo.

Assim sendo é fundamental ter presente que a aprendizagem corresponde a um processo muito pessoal que exige motivação, apoio e orientação. São momentos como este, que surgem no nosso percurso, que nos ajudam a compreender o como é importante que nos apoiem e orientem de forma que não ocorram mais atividades não conseguidas. É com a experiência e os aspetos que aconteceram menos bem que aprendemos e crescemos enquanto futuros docentes.

Sexta-feira, 4 de novembro de 2011

O presente dia destinou-se às aulas planeadas pela minha colega Sofia na parte da manhã. A Sofia iniciou a aula de Língua Portuguesa abordando o modo imperativo e usufruiu a exploração do mesmo através de uma proposta de trabalho que continha a receita do bolo “floresta” duplicada, uma para preencher os verbos no modo imperativo na 2.^a pessoa do singular, outra para completar os verbos no mesmo modo mas, na 2.^a pessoa do plural.

Para a aula de Estudo do Meio utilizou várias estratégias de apoio à sua aula. Principiou-a com uma breve exposição sobre os incêndios a partir do *powerpoint*, projetou o vídeo de um fogo numa floresta e possibilitou material/instrumentos reais utilizados pelos bombeiros dando-os a conhecer a todos os alunos.



Figura 24 – Sofia com acessórios de bombeiro

Seguidamente, solicitou algumas crianças para dramatizarem e encarnarem o papel de repórter e bombeiro, enquanto o filme continuava a ser projetado.



Figura 25 – Representação de entrevista durante um incêndio

Finalizando esta aula, entregou folhetos que produziu sobre precaução e atitudes que se devem tomar perante um incêndio em casa, na escola e na floresta.

Por último, na aula de Matemática, a minha colega recorreu a um jogo, o Buzz, para desenvolver as medidas de área e lembrou as medidas de área, Seguiram-se as questões surgidas no jogo, as quais eram respondidas quando o primeiro aluno colocasse o braço no ar e com o seu “comando” escolhesse a cor correta correspondendo à resposta pretendida.

Inferências

Durante esta manhã realizaram-se atividades práticas e ativas, realçando a aula de Estudo do Meio que como já foi referido anteriormente é importante as atividades em que os alunos contactam com o real. De acordo com o Ministério da Educação (2004), as vivências “realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam” (p. 23) relacionando-se com o quotidiano, ou seja, são aprendizagens significativas as que os saberes “correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança.” (p. 23) Foi imprescindível apercebermo-nos dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças sobre o tema dos incêndios, um dos temas tão devastadores da nossa florestação, o qual os alunos demonstraram grande preocupação e sensibilização quanto ao mesmo.

O elemento que esteve sempre presente nesta aula foi o diálogo, foi a partir do mesmo que os alunos se expressaram e partilharam conhecimentos já adquiridos embora, a comunicação esteja presente em grande parte nas aulas de Língua Portuguesa, a mesma também deve presenciar-se nas outras áreas de ensino. Borràs (2001c) explana que “deve favorecer-se a expressão oral em qualquer âmbito educativo e não só na área da linguagem” (p. 357) dado que se a linguagem é um elemento “interdisciplinar necessário para a manifestação correcta de tudo o que se aprendeu.” (Borràs, 2001c, p. 357)

Segunda-feira, 7 de novembro de 2011

Neste dia, devido à professora Sofia do 4.º ano A, ter faltado por motivo de doença, a professora Filipa ficou com ambas as turmas do 4.º ano.

A professora começou por corrigir os trabalhos de casa de Língua Portuguesa, que eram os mesmos.

Depois do intervalo, a professora pediu que ficássemos com a turma da professora Sofia, solicitando a minha colega Filipa, estagiária da sala do 4.º ano A, para terminar de corrigir os trabalhos de Língua Portuguesa.

Inferências

Nestes dia para realizar a correção dos trabalhos de casa, a professora Filipa e a minha colega Ana Filipa apoiaram-se não só na proposta de trabalho (ficha) como também num instrumento tecnológico, o quadro interativo, que é utilizado todos os dias neste ano de escolaridade e, sobre o qual ainda não me debrucei.

Neste Jardim-Escola, o quadro interativo é, apenas utilizado nas salas do 3.º e 4.º anos de escolaridade. Praticamente todas as atividades lecionadas em power point ou em fichas são projetadas através deste quadro “mágico” que possibilita que as crianças possam escrever nele, ou seja, em propostas de trabalho realizadas em sala de aula ou de trabalhos de casa.

As tecnologias são ferramentas que estão cada vez mais presentes no nosso quotidiano. Borràs (2001a) salienta até que “a sociedade de informação (...) já é conhecida como a sociedade de aprendizagem” (p. 136), isto é, atualmente a maioria dos conhecimentos que se adquire não é só no meio escolar mas, também no meio tecnológico, como tal é importante agregar estes dois elementos proporcionando aos alunos aprendizagens mais completas. O mesmo autor refere que “a educação tem um papel relevante para fazer face a todo o fluxo de informação” (p. 136) assim sendo, os docentes possuem “uma grande responsabilidade: assegurar que os alunos sejam capazes de utilizar todos os novos meios de aprender que estão ao seu alcance” (Borràs, 2001aa, p. 136) pois, já que hoje as tecnologias fazem tão parte da nossa sociedade e são razão de tantos saberes que interiorizando, é fundamental que os alunos saibam aplicá-las e fazer um bom uso dos recursos multimédia.

Em suma, o quadro interativo é um instrumento que permite uma série de funcionalidades ao aluno que origina uma aprendizagem mais vasta, podendo o aluno, acompanhado do adulto, alcançar determinados conhecimentos que sem este recurso não seria possível. Segundo Estanqueiro (2010), “o professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia, para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens” (p. 37) pois, como é fácil compreender qualquer indivíduo “aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo.” (Estanqueiro, 2010, p. 37)

Terça-feira, 8 de novembro de 2011

As minhas colegas Talma e Jani foram surpreendidas pela professora e orientadora Isabel Ruivo. À minha colega Talma foi-lhe solicitado que explorasse as frações e à Jani a leitura e exploração de um texto quando à sua interpretação e funcionamento da língua. Seguidamente, a professora fez uma revisão clara e simples para a ficha sumativa de Língua Portuguesa.

Inferências

As revisões são fundamentais no quotidiano das crianças pois, estas desempenham a função de averiguar e relembrar os conteúdos lecionados. De acordo com Ferreira & Santos (1994), as revisões “revestem-se de extrema importância para a retenção dos conteúdos adquiridos.” (p. 58)

Segundo Meirieu (1998), “se quisermos fazer uma revisão eficaz, é preciso reformular todo o material, voltar a trabalhá-lo, vertê-lo para uma forma diferente” (p. 82) deste modo, os conhecimentos que ainda não foram interiorizados, se a revisão for realizada de forma diferente de quando estes foram lecionados, a probabilidade dos alunos apreenderem o que ainda não apreenderam é maior.

Sexta-feira, 11 de novembro de 2011

Os alunos começaram este dia com a realização da ficha sumativa de Matemática. Durante a mesma, apercebi-me de uma aluna que parou de fazer a ficha, pois quando chegou a uma situação problemática e não conseguiu resolvê-la, começou a mostrar um ar desesperado, chegando mesmo a chorar. De imediato, alertei a professora, subtilmente sobre a atitude da criança.

Na segunda parte da manhã, a professora leu outro capítulo do livro *Os Tontos*. Após a leitura, a mesma questionou os alunos sobre se conheciam algumas aves referidas no texto. Rapidamente, a professora pesquisou o nome de cada uma delas na internet e os alunos puderam observar e conhecer novas espécies de aves, que provavelmente muitos não conheciam. Depois elaborou algumas questões de interpretação.

Inferências

Neste dia destaco o sucedido com a criança que não conseguiu ultrapassar os nervos e o facto de não conseguir responder a uma questão, originando que ficasse estagnada na mesma questão, sem prosseguir a ficha de avaliação. Momentos como este são provavelmente complicados para as crianças que encaram estas avaliações com nervosismo pois, pretendem sempre obter boas notas. Algumas crianças conseguem facilmente ultrapassar estas situações e frustrações, outras, como foi o caso, não. Deste modo é fulcral a nossa atenção enquanto estagiárias avisarmos a docente titular da sala, visto que a mesma não de apercebo do ocorrido.

É relevante salientar a rápida e eficaz utilização das TIC na sala de aula. A professora para dar a conhecer as aves que surgiram no texto e os alunos não conheciam, recorreu de imediato à internet. De acordo com Cruz (2009), “a internet tornou-se uma ferramenta essencial na educação e que é fundamental para o mundo de hoje, uma vez que na internet se pode fazer pesquisas, divulgação e comunicação” (p. 3)

Sexta-feira, 18 de novembro de 2011

A professora começou a manhã corrigindo os trabalhos de casa de português. Em seguida, tal como nos tinha proposto deu-nos a oportunidade de darmos uma aula de Matemática.

Através de uma apresentação em *powerpoint*, comecei a dialogar com a turma sobre o tema que me tinha sido sugerido, o perímetro da circunferência. Relembrei o conceito de perímetro, bem como algumas fórmulas de calcular figuras poligonais já aprendidas., de modo a introduzir o perímetro da circunferência. Optei por realizar várias experiências com a turma, como por exemplo, medir com um fio e uma régua o perímetro de rolos de papel higiénico e de copos de plástico, em que cada criança mediu o seu. Após a experimentação, parti para a explicação do conceito de número Pi e, posteriormente transmiti-lhes a fórmula de calcular o perímetro da circunferência e efetuei com os alunos uma situação problemática relacionada com o mesmo.

Depois da minha aula, a minha colega Sofia introduziu a área do círculo, explicando como se chegou à conhecida fórmula que se utiliza para calcular a área do círculo.

Inferências

Nestas duas aulas destaco a importância que o docente deve ter ao planificar as suas atividades, de modo a que a transmissão de conhecimentos seja de forma simples, clara e perceptível a todos os alunos. As atividades que se realizam devem ser indispensáveis para as aprendizagens dos alunos. Não vale de nada o docente criar uma variedade de atividades, se no fim o aluno não interiorizou a aprendizagem pretendida. As NCTM (1994) afirmam que “os professores devem escolher e construir propostas de actividades que promovam nos alunos o desenvolvimento da compreensão de conceitos e dos processos de uma forma que simultaneamente estimule a capacidade de resolver problemas e de raciocinar e comunicar matematicamente.” (p. 27) O professor deve assim selecionar atividades que considere pertinentes e que marquem as aprendizagens das crianças, pois uma aprendizagem marcante nunca será esquecida pelas crianças nem os conteúdos que com ela foram compreendidos e adquiridos.

1.8. Oitava secção

Esta secção corresponde ao momento de estágio realizado no período de 21 de novembro de 2011 a 27 de janeiro de 2011. O mesmo decorreu no 1.º ano B, pertencente às crianças na faixa etária dos 6 anos, dinamizado pela professora cooperante Anabela Serafim.

1.8.1. Caracterização da turma

A turma do 1.º ano B é composta por 26 alunos, 13 são do sexo masculino e 13 são do sexo feminino. Todos os alunos completam seis anos até dezembro.

Todos os 26 alunos frequentaram o Jardim-Escola no Ensino Pré-Escolar, desde o Bibe Amarelo (3 anos).

1.8.2. Caracterização do espaço

Na quinta secção surgiu a caracterização do espaço da sala do 1.º ano A, dado que vivenciei momentos de estágio novamente no 1.º ano é preciso ter em conta que este espaço de aula é semelhante ao da quinta secção.

A sala do 1.º ano B é também uma área em que a zona central da sala é constituída por diversas mesas distribuídas por filas. Os alunos encontram-se direccionados de frente para o quadro e é neste posicionamento que executam as atividades do seu dia-a-dia.

1.8.3. Rotinas

As rotinas do 1.º ano B são idênticas às do 1.º ano A, anteriormente referidas na quinta secção e como todos os restantes anos de escolaridade do Ensino Básico.

1.8.4. Horário de turma

Apresento (figura n.º 26) o horário semanal do 1.º ano B.

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
1.º Ano B
Planificação e Distribuição de Atividades – Ano letivo 2011/2012

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 – 9h15	Higiene				
9h10 – 10h15	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
10h15 – 11h15	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
11h10 – 11h45	Recreio / Higiene				
11h45 – 12h45	Música (12h10 – 13h00)	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
12h45 – 13h00	Higiene				
13h00 – 13h30	Almoço				
13h30 – 14h30	Recreio / Higiene				
14h30 – 15h30	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio
15h00 – 16h30	Estudo do Meio	Educação Física (15h30)	Expressão Plástica	Estudo do Meio	Biblioteca (15h00 – 16h00)
16h30 – 17h00	ACND	ACND	Expressão Plástica	ACND	ACND / Assembleia de Turma
17h00 – 17h45	Higiene / Lanche / Saída				

Notas:

Este horário é suscetível de alterações ao serviço da interdisciplinaridade e/ou situações imprevistas.

- Atendimento de Pais – 2.ª feira das 12h10m às 13h00m

Figura 26 – Horário do 1.º Ano B 2011/2012

1.8.5. Relatos diários

Segunda-feira, 21 de novembro de 2011

No primeiro dia nesta sala, a professora deu-nos a oportunidade de nos apresentarmos à turma. Após a nossa apresentação, os alunos puderam apresentar-se e colocar-nos questões. Mantivemos algum diálogo com as crianças e com a professora da sala que nos explicou as rotinas e o dia-a-dia do 1.º ano.

A professora começou a manhã dando aula de Matemática com os Calculadores Multibásicos realizando diversas situações problemáticas em que as crianças explorassem a adição sem transporte.

Ainda nesta manhã a professora Filomena entrou na sala do 1.º ano para fazer a inspeção. Começou a observar e analisar os dossiês de dois alunos, seguidamente pediu à professora Anabela os dossiês das grelhas de avaliação.

Inferências

A possibilidade que a professora nos proporcionou ao pudermos apresentar-nos e as crianças poderem também dar-se a conhecer foi gratificante e fez-me sentir mais à vontade para o primeiro dia nesta sala. Poder dialogar e trocar por breves minutos opiniões e curiosidades com os alunos permite uma maior abertura à partida para um bom relacionamento com a turma.

Os alunos dos Jardins-Escolas já estão habituados a ter estagiárias nas suas salas, contudo o momento de “troca” de estagiários de sala para sala é quase sempre causa de uma pequena ou grande agitação pois, as crianças já se adaptaram aos estagiários que lá estavam e nestes momentos têm de conhecer novos ou estagiários que já conheceram anteriormente.

Face ao acontecimento final da manhã, em que a professora Filomena veio à sala do 1.º ano B efetuar a inspeção, é importante referir que esta ocorrência deve ser encarada com satisfação pois, como salientam Alarcão & Roldão (2008), a supervisão deve ser considerada como uma “actividade de apoio, orientação e regulação” (p. 54) de modo que a prestação do docente seja cada vez melhor, ou seja, que o mesmo mantenha o que lhe é considerado como positivo e proveitoso e melhore as suas fragilidades para benefício da sua turma.

Terça-feira, 22 de novembro de 2011

Neste dia de estágio destaco a aula de Matemática com um material estruturado, o Cuisenaire.

A professora lembrou a tabuada do 0 e do 1, que anteriormente tinham aprendido com o apoio deste material. Depois explicou-lhes a tabuada do 2 com o mesmo, utilizando a peça encarnada, que vale duas unidades, para concretizar o raciocínio dos alunos. Conforme a professora foi escrevendo a tabuada no quadro, foi-lhes pedindo que fossem acrescentando sempre mais uma peça encarnada.

Para que a aprendizagem das crianças fosse conseguida, a professora partiu da adição para passar para a multiplicação.

Concluindo a aprendizagem, a professora pediu que os alunos dissessem, em conjunto, a tabuada do 2.

Inferências

Ao utilizar um material manipulativo estruturado para explorar um tema tão complexo de memorização para as crianças como é a tabuada é importante destacá-la em breves palavras.

Este é um tema, do qual, as crianças sentem dificuldade em lembrar, principalmente quando chega o momento em que os professores começam a fazer as chamadas orais de tabuada. A tabuada deve ser encarada como divertida e é fundamental que para isso o docente a explore através de métodos lúdicos e divertidos sem que a criança se dê conta do conteúdo que está a aprender.

Segundo Sequeira, Freitas & Nápoles (2009), “as tabuadas, para além de serem um suporte do cálculo numérico, contêm muitas regularidades e padrões” (p. 94), isto é, se observarmos uma dada tabuada, por exemplo a do 2 compreendemos que “o algarismo das unidades do produto repete-se” de 2 em 2 “sempre pela mesma ordem.” (Sequeira, Freitas & Nápoles, 2009, p. 94)

Segunda-feira, 28 de novembro de 2011

Logo pela manhã começámos a ajudar algumas crianças na leitura de um texto. Contudo, esta não se tratou de uma manhã igual às outras, mas sim uma manhã cheia de surpresas por parte das orientadoras.

A professora Paula Colares surgiu na sala do 1.º ano e propôs à minha colega Talma que fizesse uma revisão da lição da sílaba forte, utilizando como auxílio a Cartilha Maternal, passando depois para uma frase. No decorrer da aula, a Talma questionou a turma sobre o significado de sílaba, ao qual um dos alunos lhe respondeu “é um conjunto de palavras”, a minha colega aceitou, de imediato a resposta, sem se aperceber do erro da criança. Quando surgiu a palavra dado, escrita por uma das alunas, a Talma ajudou a criança a ler do seguinte modo: “d + a = dá, d + o = do; dado”.

Seguidamente, a professora Paula solicitou a minha colega Jani para dar uma aula de Matemática com as palhinhas e os algarismos móveis., trabalhando todas as operações. Esta começou por elaborar uma situação problemática que as crianças não compreenderam, não conseguindo realizar a mesma. Continuamente, efetuou outras situações problemáticas.

Inferências

Neste dia destaco a aula surpresa da minha colega Talma e o momento em que a mesma auxiliou a leitura da palavra dado, do seguinte modo: “d + a = dá, d + o = do; dado”. O método João de Deus por ser uma metodologia interativa e de compreensão das palavras, a criança deve compreender a “função” de cada letra e através de uma leitura preparatória ler a palavra por completo.

Segundo Ruivo (2009), na metodologia João de Deus os alunos utilizam o sistema visual e auditivo e é através destes dois sistemas que “serão tão melhores leitores quanto melhor for a sua capacidade de memorização visual ao mesmo tempo que conseguem memorizar e compreender as regras que lhes permite aceder ao código linguístico e desta forma ler com conhecimento de causa” (p. 131) ou seja, que aprenda a ler e saiba ler mas, também que saiba compreender aquilo que está a ler.

A estratégia utilizada pela minha colega não se relaciona com este método e não foi adequada para as crianças que iniciam a aprendizagem deste método a partir do bibe azul.

Terça-feira, 29 de novembro de 2011

Nesta manhã, destaco o trabalho que estivemos a realizar no ginásio, pintar os cartazes para a festa de Natal.



Figura 27 – Cartazes de Natal

Inferências

Não me debruçarei sobre a importância que a festa de Natal tem para as crianças, pois essa reflexão foi elaborada anteriormente no bibe encarnado. Contudo, incido na relevância que tem para nós estagiários e futuros docentes a preparação dos preparativos para a comemoração desta data. A participação da mesma fez-me sentir útil e parte desta festa. Aprendi que são momentos de grande tensão, que há muito a preparar e que por trás da apresentação do espetáculo muito foi preciso estruturar. A organização é fundamental e cabe-nos a nós educadores/professores tornar este dia tão especial para as crianças e encarregados de educação.

Segunda-feira, 5 de Dezembro de 2011

Neste dia estivemos a ajudar, uma vez mais, nos preparativos para a festa de Natal, no ginásio.

Depois do intervalo, assistimos ao ensaio do bibe encarnado e do 4.º ano, que irão fazer uma apresentação em conjunto no dia da festa.

Inferências

Ao tomar conhecimento que o bibe encarnado e o 4.º ano iriam partilhar o palco ao mesmo tempo, realizando uma apresentação em conjunto, fiquei entusiasmada e

curiosa para saber como seria. Após, observar o seu ensaio compreendi a importância de mais iniciativas como esta. É essencial que, apesar de possuírem idades diferentes, as crianças podem partilhar as suas experiências, os mais velhos ajudando os mais novos na orientação e os mais novos possibilitando momentos de responsabilidade aos mais velhos.

Em suma, foi uma atividade de cooperação e entreaajuda de crianças de diferentes faixas etárias que surpreendeu positivamente quem assistiu ao ensaio.

Terça-feira, 6 de dezembro de 2011

A professora começou por entregar uma proposta de atividade de Matemática a cada aluno, logo pela manhã. Sobre a mesma, lembrou e dialogou com os alunos sobre a numeração romana. No decorrer da realização da proposta, a professora questionou um aluno sobre quanto era uma dúzia e meia e o mesmo não respondeu. De imediato, a professora entregou-lhe lápis de cor e perguntou-lhe quanto era uma dúzia, a criança contou doze lápis de cor. De seguida, pediu à criança para fazer dois grupos iguais com esses doze. Posteriormente, a professora conduziu o raciocínio do aluno, de modo a que este compreendesse que metade de doze são seis, logo meia dúzia é representada pelo número seis.

Inferências

Segundo Antunes (2005), “a matemática não reside apenas nas salas de aula, o cálculo está presente (...) em qualquer profissional e até no aluno.” (p. 28) O mesmo autor salienta que “em sala de aula, (...), o estímulo dessa inteligência pode tornar-se uma actividade muito interessante (...), estimulante desafio imaginativo adaptado para qualquer faixa etária” (p. 27) este aspeto não se refere apenas ao cálculo mas, a todas as outras competências que o aluno deve adquirir, como por exemplo, as representações simbólicas como foi o caso do conteúdo desta aula.

Ponte & Serrazina (2000) definem representações simbólicas “como os algarismos (ou dígitos), os sinais das operações e o sinal de igual” (p. 40) estas representações ou linguagem simbólica existem e devem ser partilhadas por todos, sendo “essencial para que possa haver comunicação.” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 40)

Deste modo, como rematam os mesmos autores “é importante que os alunos aprendam as formas convencionais da representação” (p. 40) para uma comunicação mais rica.

Segunda-feira, 12 de dezembro de 2011

Neste dia assistimos à revisão da décima sétima lição, os dois valores da letra /r/, a um determinado grupo de alunos. A professora lembrou as regras desta letra, recorrendo às lembranças das crianças através de questões.

No final da manhã, assistimos aos ensaios do 1.º ano para a festa de Natal.

Inferências

O sistema de revisão das lições da Cartilha Maternal não difere da forma como quando as letras são lecionadas pela primeira vez, no bibe azul. Quando se iniciam as lições, estas são ensinadas em grupos diminutos de três ou quatro crianças. De acordo com Ruivo (2009), “apesar de se trabalhar em grupo, a lição é curta, com noções bem claras” (p. 133) com o propósito de que “os conhecimentos fiquem bem consolidados (Ruivo, 2009, p. 145)

Assim sendo, apesar de ser uma revisão, a professora reuniu um grupo específico de alunos e colocou-lhes questões individualmente, embora estivessem em grupo. Como expõe Ruivo (2009) “as crianças são sempre questionadas individualmente respeitando-se o seu ritmo e capacidade de resposta” (p. 145), ou seja, segundo a mesma autora “nunca devem responder em coro, cada um fala na sua vez” (p. 133) todavia, todas as crianças estão “empenhadas numa mesma tarefa” (p. 133) permitindo-lhes apreenderem conhecimentos sobre essa letra, que não foram anteriormente adquiridos.

Terça-feira, 13 de dezembro de 2011

Neste dia, a professora entregou uma proposta de trabalho aos alunos, de modo a introduzir um conceito novo, as formas de frase existentes, forma afirmativa e negativa. A professora rapidamente explicou o conteúdo novo e, seguidamente realizaram em conjunto a proposta.

A certa altura um dos alunos, que estava sentado perto de mim, questionou-me se a minha colega Sofia estava bem, respondi-lhe que sim e ele comentou que a mesma parecia não estar bem, subtilmente perguntei-lhe se estava preocupado com a Sofia e o aluno respondeu que sim, mas não sabia bem explicar o porquê.

Inferências

Neste dia foi notório que a professora manteve uma postura meiga e carinhosa com as crianças e explicou o novo conteúdo com cuidado, tentando perceber as dúvidas dos alunos de modo a esclarecê-los.

No mesmo dia saliento, ainda, a atitude e preocupação de um dos alunos perante a disposição da minha colega Sofia que apesar de estar bem, a criança interpretou à sua maneira se estava tudo bem consigo. Este momento derreteu o meu coração pois, compreendi que não estão nem somos meros estagiários, fazemos parte do dia-a-dia das crianças e somos relevantes nas suas vidas. Pois, o facto de uma criança com esta faixa etária se inquietar com o nosso bem-estar é um orgulho e uma mais-valia para nós.

Sexta-feira, 16 de dezembro de 2011

Nesta manhã, a professora solicitou a realização de duas propostas de atividade, uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática. Posteriormente, reviu a tabuada do 2 e de seguida, fez uma chamada oral da tabuada.

Inferências

Neste dia não há muito a refletir pois, os alunos passaram a manhã a realizar propostas de trabalho de modo a consolidar conteúdos lecionados anteriormente.

Segundo Peterson (2003), “a consolidação ajuda o professor e os alunos a destacar, a enfatizar, a efectuar alguns exercícios, a generalizar, a sintetizar, a fixar, a aplicar uma regra, a desenvolver a matéria com mais exemplos.” (p. 82) A consolidação dos conteúdos podem apresentar-se e realizar-se na oralidade ou, desta forma, em suporte de papel como forma de registo para o dossiê dos alunos.

Terça-feira, 3 de janeiro de 2012

Após as férias de Natal e como primeiro dia do 2.º período escolar, a professora questionou os alunos sobre os seus presentes de Natal.

Seguidamente, elaborou um jogo “o jogo do Mestre” com os calculadores Multibásicos.

Na segunda parte da manhã, a professora projetou um poema *Gostos* de autor desconhecido permitindo a leitura de um verso por cada criança. Nesta atividade quando a professora solicitou a leitura de uma das alunas, deparámo-nos com a mesma a chorar porque não queria ler.

Inferências

É fundamental que os docentes criem momentos de diálogo, comunicação e partilha das vivências que experienciam. A professora proporcionou a oportunidade de todas as crianças falarem sobre o seu Natal e sobre as prendas que receberam. De acordo com Curto (1998), é importante que os docentes criem “espaços de diálogos nas suas aulas, de modo a despertar novos interesses nos alunos e de forma a terem com eles uma relação afetiva.” (p. 26) São ocasiões como esta que permitem que as crianças se sintam seguras e confiem nos seus educadores/professores. Pois, sentem que podem desabafar e partilhar as suas ideias com este modelo que é o docente.

Ao observar a criança a chorar por não querer ler, assustei-me e pensei de imediato o que se poderia fazer numa situação daquelas. Será pertinente deixar a criança a chorar não “forçando a sua leitura” ou incentivá-la a ler mesmo contra sua vontade? O ato da leitura deve surgir com o gosto, como tal, e sabendo-se que a criança lê maravilhosamente para a sua idade, toda a situação é uma questão de timidez e de não sentir-se confortável com a exposição perante os colegas.

Sexta-feira, 6 de janeiro de 2012

O dia foi assinalado com a aula surpresa que a professora Cristina Viana me proporcionou. A mesma pediu-me que revê-se a lição do /s/. Através da Cartilha Maternal lembrei os três valores a toda a turma, recorrendo sempre aos saberes dos alunos.

Posteriormente, escrevi cinco palavras no quadro e solicitei que alguns alunos viessem circundar as palavras com os valores do /s/ que eu ia pedindo.

Inferências

É importante referir que apesar de não ter existido muita criatividade pois, o tempo para refletir sobre uma estratégia criativa foi pouco, houve dinâmica de grupo e as crianças participaram ativamente fazendo-me sentir bem a lecionar esta aula surpresa pois, as crianças estiveram sempre comigo e criou-se uma boa e enérgica interação entre mim e os alunos.

Segunda-feira, 9 de janeiro de 2012

Neste dia, a educadora desenvolveu situações problemáticas trabalhando a adição com transporte através dos Calculadores Multibásicos. Posteriormente, idealizou um jogo em que primeiro jogavam as meninas e depois os meninos de modo a descobrir-se qual o grupo mais rápido a executar a operação determinada pela professora.

Inferências

Já foi anteriormente referido a importância que existe na ligação da matemática com o jogo ou a atividade lúdica, contudo saliento que desta forma, a professora despertou um interesse enorme nas crianças na concretização da execução da operação para poderem ganhar. A criança com este tipo de estratégias ganha novos estímulos e iniciativa para realizar as atividades. Segundo Kamii (1995, citado por Caldeira, 2009aa), “o jogo é um recurso motivador para a aprendizagem das quatro operações, por envolverem regras e contribuírem para o desenvolvimento da autonomia.” (p. 49)

O jogo é assim um fator e instrumento pedagógico que promove o desenvolvimento cognitivo e social.

Terça-feira, 10 de janeiro de 2012

Este dia foi assinalado com a aula da minha colega Jani que começou por abordar e rever as características da classe dos peixes. No decorrer da aula mostrou um peixe

morto e as crianças identificaram as partes constituintes que tinham sido lembradas pela Jani.

Seguidamente, entregou um peixe realizado em cartolina que continha um texto no seu interior, algumas questões de interpretação e de funcionamento da língua e uma atividade para colarmos constituintes no local correto. Antes do intervalo, a Jani fomentou os alunos para cantarem consigo a canção do “peixinho encarnado”.

Na última aula, a minha colega explorou o conceito de metade. Distribuiu imagens de peixes com diferentes tamanhos e cores correspondentes/semelhantes às peças do Cuisenaire. Realizou várias situações problemáticas com o material alusivo.

Inferências

A aula da minha colega correu bem o que proporcionou uma manhã agradável para as crianças pois, a Jani utilizou várias estratégias para desenvolver as atividades propostas para esta manhã. A diversificação de estratégias auxilia a que as aprendizagens sejam mais enriquecedoras, dado que as aprendizagens devem ser “significativas, integradas, diversificadas, activas e socializadoras” (Morgado, 1999, p. 24) a manhã da minha colega acabou por cumprir estes requisitos, tendo sido uma manhã repleta de aprendizagens e diversificadora em termos de atividades e estratégias. Todavia, a Jani podia ter permitido um pouco mais a partilha das vivências das crianças na aula de Estudo do Meio, área onde os alunos devem possuir a oportunidade de relatar e partilhar experiências relacionadas com o tema em questão.

Sexta-feira, 13 de janeiro de 2012

A professora iniciou a manhã com a introdução e exploração das frações e a designação dos seus termos através de um material estruturado, o V Dom de Fröebel. Posteriormente, solicitou às crianças a construção da casa e realizou várias situações problemáticas trabalhando a adição com transporte no quadro.

Inferências

Desde que as crianças entram para o Ensino Pré-Escolar e começam a contactar com conteúdos de iniciação à matemática, o docente explora e elabora problemas

matemáticos para os alunos de forma que os mesmos alcancem a resolução dos problemas que lhes são solicitados. Segundo Pólya (1977), citado por Matos & Serrazina (1996) refere que “um problema pode ser modesto, mas se desafiar a curiosidade e puser em jogo faculdades inventivas, quem o resolver pelos seus próprios meios experimentará a tensão e gozará o triunfo da descoberta.” (p. 140) Deste modo é perceptível e fundamental que o docente crie situações problemáticas desafiantes para os alunos motivando-os para a Área da Matemática.

Para Schoenfeld (1985), citado por Matos & Serrazina (1996) a resolução de problemas em Matemática envolve quatro aspectos diferentes:

Conhecimento de factos, de algoritmos e de Matemática em geral que um indivíduo possui; conhecimento de estratégias de resolução de problemas, também identificadas por muitos autores como estratégias heurísticas; conhecimento de estratégias de verificação (ou de controlo), que têm a ver com a forma como um indivíduo utiliza e gere a informação que está ao seu alcance; concepções que se relacionam com a visão que cada um tem de si próprio, da Matemática, dos problemas e do mundo em geral. (p. 140)

Fernandes (1989, citado por Matos & Serrazina, 1996) afirma que se quisermos ensinar a resolver problemas ou explicar os resultados obtidos pelos alunos na sua resolução, teremos de lidar com estes quatro aspetos anteriormente referidos, o que nos confirma que a resolução de problemas “é um processo muito complicado de ensinar” (p. 141) esta deve ser “paralela à aprendizagem de números, operações e propriedades” (Borràs, 2001c, p. 343) sendo uma aprendizagem gradual ao longo dos anos de escolaridade.

Segunda-feira, 16 de janeiro de 2012

Nesta manhã de estágio, a professora começou por entregar aos alunos uma proposta de atividade de Matemática contendo diversos conteúdos matemáticos.

Após o intervalo, lecionou o conteúdo dos determinantes artigos indefinidos. Seguidamente, os alunos realizaram exercícios de aplicação sobre o tema transmitido.

No fim da manhã, as crianças tiveram Expressão Musical com o professor Paulo Viana. O professor levou para a aula um livro que acompanhado com um cd, a partir deste, o professor contou-lhes a história, apenas, através das imagens do mesmo e da música que a ia conduzindo.

Inferências

Neste dia, fiquei surpreendida pela estratégia de aula e pela forma como o professor de Expressão Musical conduziu as crianças na sua aula, constatando-se assim uma enorme motivação e entusiasmo de toda a turma na concretização da atividade, pois enquanto ouviam a história, simultaneamente acompanhada pela música, as crianças iam deslumbradas dançando e produzindo gestos.

Segundo o Ministério da Educação (2007) “as artes (...) são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção.” (p. 151)

Nesta atividade, o professor interligou a arte musical com a Língua Portuguesa, fomentando o gosto em ouvir histórias e o desejo pela leitura, associando-lhe a música, permitindo que as crianças aprendam a “saboreá-la”. Esta interdisciplinaridade entre a música e as línguas “desenvolve a comunicação verbal e escrita e a apropriação do vocabulário musical na descrição, análise e interpretação dos sons.” (Ministério da Educação, 2007, p. 171)

Terça-feira, 17 de janeiro de 2012

No presente dia ocorreram as aulas planeadas pela minha colega Sofia. A mesma iniciou a manhã com a área de Estudo do Meio dialogando sobre a classe dos insetos e dos répteis mostrando imagens através do *powerpoint*. Ao longo da projeção, a Sofia foi solicitando os conhecimentos que as crianças detinham e abordaram-se as características existentes em cada classe. Posteriormente, apresentou dois animais à turma, uma tartaruga chamada Kikas e um dragão barbudo designado por Picasso. Finalizando esta aula realizaram um jogo de dominó em que cada criança possuía uma peça que tinha duas imagens de animais diferentes. O jogo consistia na junção de peças que tivessem animais da mesma classe.

Para a aula de Matemática explorou-se o triplo com material estruturado, o Cuisenaire e não estruturado, borboletas coloridas. A Sofia elaborou algumas situações problemáticas trabalhando o triplo e os alunos iam executando-as com o material.

Por fim, na área de Língua Portuguesa entregou a cada criança a lengalenga tradicional do *Lagarto Pintado*. Solicitou a leitura de alguns alunos e depois, para efetuar questões de interpretação e de funcionamento da língua fez uma atividade lúdica

que consistia em tirar as cores da cobra que estava exposta no quadro com cores, tal só seria possível se respondessem às perguntas corretamente.

Inferências

A Sofia ao refletir sobre o tema de rever a classe dos répteis e insetos pensou em auxiliar-se de dois animais pertencentes à classe dos répteis pois, a revisão deste conteúdo deve ser acompanhada com algo lúdico e estimulante para as crianças senão acaba por ser exaustivo para os mesmos. Segundo Perrenoud (2000), “organizar e dirigir situações de aprendizagem é manter um espaço justo para tais procedimentos. É, sobretudo, despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem” (p. 25) situações, estas mais motivadoras. De acordo com Morgado (2004):

A análise das questões relativas à organização e gestão dos recursos e materiais não pode naturalmente separar-se das opções de natureza estratégica e metodológica de cada professor, e decorre do papel preponderante que os materiais e recursos de suporte aos processos de ensino e aprendizagem desempenham na qualidade destes processos. (p. 96)

É de salientar que a minha colega teve cuidado e deu primazia à participação constante das crianças indo de encontro ao que Perrenoud (2000) afirma, “o aprendiz não é uma tábua rasa, uma mente vazia; ele sabe, ao contrário, “muitas coisas” (p. 28), ou seja, o aluno questiona-se e assimila ou elabora respostas que o satisfazem provisoriamente que devem ser exploradas com o docente.

Em suma, a manhã de aulas da minha colega foi bastante positiva e produtiva para as aprendizagens dos alunos.

Sexta-feira, 20 de janeiro de 2012

No presente dia lecionei as aulas que planifiquei para o período da manhã. Principiei com a aula de Língua Portuguesa, entregando um poema na representação de uma flor em cartolina. Após a sua leitura e posterior leitura dos alunos, coloquei algumas questões de interpretação e análise gramatical aos alunos.

Quanto à aula de Matemática realizei algumas situações problemáticas com os Calculadores Multibásicos e outro material manipulativo não estruturado.

Após o intervalo, solicitei a imaginação das crianças para realizarmos uma visita de estudo ao Jardim Botânico, tendo projetado uma apresentação de imagens do local, de modo a criar o ambiente. Dialoguei com os alunos sobre a constituição da planta e por fim, efetuámos dois canteiros de turma e cada aluno plantou uma semente que originará uma planta com flor.

Inferências

Foi notório o entusiasmo dos alunos nas atividades lúdicas na aula de Língua Portuguesa pois, através de várias atividade e estratégias tentei estimular diferentes competências. Proporcionar um ambiente e “clima acolhedor que estimule o desejo de comunicar” (Borràs, 2001c, p. 357) foi uma das minhas preocupações pois, assim mais facilmente os alunos conseguirem libertar-se, por exemplo nas atividades de mímica em que desenvolveram a linguagem não verbal.

Falando de linguagem podemos mencionar que esta não é apenas um instrumento que nos permite relacionarmo-nos com os outros, mas é ela a construtora da qualidade das relações que mantemos com os outros, assim sendo destacamos os dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal. Carvalho (1989), aponta que “o comportamento comunicativo, quer verbal, quer não verbal parece conter comunicação implícita capaz de desencadear respostas emocionais que podem fazer variar os níveis de aprendizagem.” (p. 174)

Quanto à «gestualidade» são movimentos voluntários ou involuntário que o indivíduo elabora. Landsheere (citado por Carvalho, 1989) entende como movimento “toda a mudança de posição que o corpo faça no espaço” (p. 183) e considera que existem três categorias de movimentos – os que são produzidos para intervir sobre o ambiente, os que são expressivos e os que são intencionais. (p. 183)

Em relação à «comunicação oral» em que se utiliza a palavra como forma de expressar ideias. Conforme Carvalho (1989), “na comunicação verbal são produzidos enunciados mais ou menos complexos que sofrem processos de codificação e descodificação (...) na utilização da linguagem.” (p. 186)

Nesta manhã destaco também a aula de Estudo do Meio que possibilitou nas crianças um momento de descontração e motivação pois, para além do espaço de sala de aula estar completamente diferente, o que leva à curiosidade e interesse das crianças, esta atividade foi sem dúvida bastante interessante para as crianças que imaginaram

mesmo uma visita de estudo e demonstraram uma enorme vontade em querer partilhar as suas vivências e os seus conhecimentos sobre o local e tema em questão. Borràs (2001c) refere que “quanto melhor souber relacionar o que aprende com o que já sabe, maior será a sua motivação para continuar a aprender.” (p. 360)

Segunda-feira, 23 de Janeiro de 2012

No presente dia, eu e as minhas colegas de estágio estivemos a organizar e armazenar trabalhos dos alunos nos seus dossiês. Simultaneamente, a professora explorou a adição com transporte com os Calculadores Multibásicos, através de várias situações problemáticas simples.

Inferências

Enquanto fomos organizando os trabalhos dos dossiês dos alunos, deparámo-nos com as dificuldades que as crianças apresentavam na concretização das situações problemáticas, tendo por base a exploração da adição com transporte. As crianças foram confrontadas com a diferença da adição com transporte trabalhada no papel e a adição com transporte trabalhada com os Calculadores Multibásicos.

A utilização deste material é, assim, relevante para que a criança compreenda, segundo Aharoni (2008, citado por Caldeira, 2009b), “dois princípios básicos: o significado das operações e o modo de as calcular” (p. 318) e permite também “aprofundar a compreensão da essência do número e das quatro operações aritméticas.” (Caldeira, 2009b, p. 319)

Completando esta reflexão, é fundamental que o docente explore de forma recorrente este material estruturado, que é sem dúvida um instrumento fulcral na aprendizagem das quatro operações aritméticas, e neste caso para que a criança interiorize e compreenda as regras existentes quando desenvolve a adição com transporte nos Calculadores Multibásicos.

Terça-feira, 24 de janeiro de 2012

No presente dia, assisti às aulas planificadas da minha colega Talma. A Talma iniciou a aula de Língua Portuguesa lendo um texto, o qual solicitou, posteriormente, a

leitura de alguns alunos. De seguida, elaborou questões de interpretação e funcionamento da língua. A minha colega ultrapassou o tempo estipulado para esta aula.

Na aula de Estudo do Meio, começou por questionar as crianças sobre a profissão que ansiavam para o futuro. Seguidamente, centrou a aula na profissão de Cientista, dialogando com os alunos sobre esta profissão e deu a conhecer os utensílios utilizados por um Cientista. Posteriormente, realizaram uma atividade experimental “objetos que flutuam e não flutuam”, em simultâneo, as crianças foram executando o protocolo experimental.

Como restava pouco tempo para a aula de Matemática, a minha colega elaborou apenas uma situação problemática.

Inferências

A minha colega ultrapassou o tempo estipulado nas atividades de Língua Portuguesa e Estudo do Meio, o que prejudicou para a aula final. Conforme Arends (1999), “o tempo é o recurso mais crucial e cobiçado em termos de objectivos académicos.” (p. 89) A questão do tempo e da sua gerência é fulcral para o docente pois, este deve planificar bem as suas atividades para que não lhe sobre nem falte tempo. As planificações devem ser pensadas dando primazia à qualidade dos conteúdos que se lecionam e não quanto à sua quantidade.

Sexta-feira, 27 de janeiro de 2012

No nosso último dia de estágio, apercebemo-nos que faltavam catorze alunos e a professora explicou-nos que tinham apanhado uma virose no Jardim-Escola.

A professora entregou uma proposta de atividade de Língua Portuguesa, às crianças que tinham comparecido neste dia, que consistia na criação de frases relacionadas com as imagens.

Inferências

Com a comparência de tão poucas crianças, o acompanhamento que se pode proporcionar às mesmas foi completamente diferente do que se a turma estivesse

presente na íntegra. Posto isto, eu e as minhas colegas de estágio podemos auxiliar a leitura e a escrita das frases que as crianças iam elaborando.

Este dia foi assinalado como sendo o último de estágio que realizei ao longo de quatro anos e meio. Ao alcançar este dia, sinto necessidade de refletir sobre a conclusão da minha formação enquanto futura docente e as minhas práticas no decorrer da mesma. Concluindo e concordando assim com Peterson (2003) que esclarece que “o perfil do professor é, (...), aquilo que o professor deve saber (*homo sapiens*), fazer (*homo faber*), e ser (*homo socialis*) no fim da sua formação” (p. 31), ou seja, é tudo aquilo que conheceu, aprendeu e realizou ao longo da sua formação, estando assim apto a iniciar a sua carreira profissional enquanto docente.

Capítulo 2

Planificações

CAPÍTULO 2 - Planificações

Descrição do Capítulo

Neste capítulo será apresentada uma breve abordagem sobre o currículo nacional, planificação e o Modelo T da Aprendizagem, sendo este o modelo utilizado no Jardim-Escola João de Deus, estes serão sustentados com a devida fundamentação teórica.

O presente capítulo encontra-se dividido em três secções, sendo que as duas primeiras correspondem a diferentes níveis de ensino: a primeira secção, diz respeito às planificações do Ensino Pré-Escolar, onde se encontram três planificações realizadas no contexto de sala de aula de diferentes faixas etárias, estando organizadas por ordem cronológica. Na segunda secção, deparamo-nos com outras três planificações do Ensino no 1.º Ciclo de diferentes anos de escolaridade, também executadas em contexto de sala de aula e por ordem cronológica. Por último, a terceira secção corresponde à Prova Prática de Avaliação da Capacidade Profissional.

Em cada secção estão presentes planificações para cada área, correspondentes a uma determinada faixa etária. Dessas planificações, dar-se-á maior ênfase aos procedimentos que serão fundamentados cientificamente com base em diferentes autores.

2.1. Fundamentação teórica

Antes de começar a falar sobre planificação, é importante fazer uma breve abordagem sobre o currículo nacional, visto ser um dos vértices fulcrais na educação de qualquer faixa etária. Este é um plano organizado e estruturado pelo Ministério da Educação, tendo o objetivo de ajudar e servir como guia para os educadores e professores.

Anteriormente, o currículo era visto como algo isolado e estático, conforme Vicente (2004), “o «programa» documento rígido e estático, era obrigatoriamente cumprido em todas as escolas, tendo que ser justificado, no final de cada ano lectivo” (p. 69), falhando nas necessidades e no desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas de cada aluno em particular. Este era encarado como uma seriação de conteúdos escolares, sendo cada unidade curricular estruturada e pormenorizada, de acordo com as exigências e normas de determinada instituição. Formosinho (1991) diz

que “as definições tradicionais de currículo centram-se à roda do processo de ensino e das actividades educativas expressamente planeadas para transmitir conhecimentos, valores e atitudes.” (p. 43)

Atualmente, o currículo é visto como uma grande mudança nas orientações curriculares e um universo educacional mais extenso e mais amplo, indo ao encontro das necessidades de cada escola e de cada aluno, contrariamente ao currículo antigo.

Segundo Zabalza (2000), “o currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc.” (p. 12)

Para Pacheco (2005) o currículo surge com o significado de “organização do ensino, querendo dizer o mesmo que disciplina.” (p. 31)

Ribeiro & Ribeiro (1990) mencionam que “o currículo do sistema educativo associa-se a planos e programas de ensino-aprendizagem” (p. 46) onde se centram uma série de matérias, ou seja o programa de ensino, propostas para um determinado ciclo de estudos. Salientam, também que os planos de estudos e programas de ensino são:

Um conjunto de experiências e de resultados de aprendizagem que se planeiam e se formulam mediante um processo de reconstrução da experiência e saber humanos já acumulados (...), a ocorrer sob orientação do sistema educativo, no contexto da escola e visando (...) o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. (p. 52)

Pérez & López (2001) propõem duas definições de currículo, que estão no fundo interligadas:

É a cultura social convertida em cultura escolar de professores e as instituições escolares (...) os professores e as instituições educacionais (escolas) são os mediadores e corretores de cultura social, para desenvolver os valores e habilidades inerentes a uma sociedade por conteúdos e procedimentos (...). Esta definição do currículo desenvolve a perspectiva contextual e, é um modelo de ensino-aprendizagem em que os programas escolares estão inseridos. O modelo de aprendizagem é construtiva e significativa, então o modelo de programação também o deve ser. O professor é um mediador da aprendizagem. Esta definição de currículo desenvolve a perspectiva cognitiva. (p. 20)

Também, Formosinho (1991) refere que existem duas possíveis definições de currículo:

Currículo é o elenco das disciplinas a leccionar – o que pode incluir apenas o nome da disciplina, mas também pode abranger o programa e os métodos a utilizar e, é o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas na aula ou fora delas – incluindo assim as conferências, actividades teatrais (...). (p. 43)

A primeira definição dá ênfase aos conhecimentos e às atividades realizadas nas aulas, valorizando a componente académica do currículo e a segunda engloba e abrange mais as componentes culturais, sociais e desportivas do currículo escolar.

Para uma melhor compreensão, Ribeiro & Ribeiro (1990) esclarecem três tipos de currículo diferentes:

O currículo formal designa o plano de ensino-aprendizagem – nos seus objectivos, conteúdos e actividades – expressamente definido para promover aprendizagens explícitas, o qual constitui obrigação formal do professor implementar e se traduz, concretamente, no horário lectivo de alunos ou professores e no cumprimento de programas estabelecidos.”, “O currículo informal entende-se toda a actividade estruturada ou não estruturada que faça parte da vida escolar dos alunos para além das actividades lectivas.” e “O currículo oculto designa, simultaneamente, dois aspectos: “aquelas práticas e processos educativos que induzem resultados de aprendizagem não explicitamente visados pelos planos e programas de ensino e que apenas se indiciam, por não serem ainda totalmente conhecidos; por outro lado, refere-se a efeitos educativos que a educação escolar parece favorecer, como uma espécie de sub-produtos do currículo formal, respeitantes sobretudo à aquisição de valores, atitudes perante a escola e matérias escolares, processos de socialização, de formação moral e de reprodução da estrutura social de classes. (p. 53)

Em suma, os autores, anteriormente referidos adoptam um conceito amplo de currículo que:

Concilie objectivos e conteúdos curriculares com actividades de complemento curricular, actividades ou experiências informais na escola e formas de organização do ensino e vida escolares, sem (...) deixar de distinguir essas modalidades de currículo formal, informal e latente e os seus resultados contributos para um plano integrado de formação do aluno e ma actuação pedagógica concertada. (p. 56)

Tendo em conta estas várias noções de currículo, é importante que a educação escolar se baseie nas ideologias de Ribeiro & Ribeiro, que passam pela construção de “planos e programas de formação visando adquirir e desenvolver saberes, competências, atitudes e valores que se aceitam como importantes para educar as gerações mais novas.” (1990, p. 44)

É necessário compreender que o currículo, apesar de ser a nível nacional, tem um papel de orientador na elaboração das planificações para qualquer docente, podendo, sempre que necessário ser alterado conforme as necessidades das crianças. A escola deve adaptá-lo e transformá-lo, de acordo com a realidade das crianças que lá estão inseridas, como nos declara Zabalza (2000), “a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de transformar e modificar o currículo, adequando-o às características particulares de cada situação de ensino” (p. 54) posteriormente, os

educadores/professores devem também fazê-lo, consoante as capacidades e dificuldades das suas turmas.

De acordo, com Zabalza (2000):

A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões. E só ele poderá adoptar as decisões já antes referidas. Ele realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas). (p. 46)

Posto isto, planificar tornou-se uma atividade importante para todos os educadores/professores e é indispensável que o educador/professor planifique e saiba fazê-lo, pois irá elaborar planificações durante toda a sua vida profissional como docente, visto ser ele o organizador do processo ensino-aprendizagem.

Não existe uma definição única para planificação. Contudo, Zabalza (2000) explica que planificar “em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção.” (p. 47)

Zabalza, citado por Fátima Braga et al. (2004), declara também que:

Na perspectiva construtivista a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem actividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever actividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender. (p. 27)

No fundo, planear é expor com clareza o que se pretende do aluno ou da turma. É uma atividade que se resume na definição e na sequência de objetivos de ensino e da aprendizagem dos alunos, estabelecer formas de avaliar se os objetivos foram alcançados ou não, antever estratégias de ensino-aprendizagem e seleccionar recursos/materiais auxiliares.

Escudero, citado por Zabalza (2000), diz-nos:

Tratar-se de prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar. (pp. 47-48)

Deste modo, as planificações que se elaboram possuem um papel imprescindível no desenvolvimento de cumprimento das aulas, têm como função organizar o trabalho do docente, como já foi anteriormente referido, são principais para que os mesmos reflitam sobre estabelecer metas que devem ser atingidas na realização das aulas, os

conteúdos a lecionar, os métodos que se devem utilizar, os materiais que melhor resultam para uma aquisição mais completa e conseguida e, fomentem atividades que originem aprendizagens significativas.

O Ministério da Educação (1997) realça que:

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. (p. 26)

Clark e Peterson, citados por Zabalza (2000), referem-se à planificação que os docentes realizam de dois modos diferentes: “uma concepção cognitiva (...) segundo a qual a planificação é uma actividade mental interna do professor (...) e, uma segunda concepção mais externa referida aos passos concretos que o professor vai dando quando desenvolve a planificação.” (p. 48)

Em relação à primeira concepção, esta é um conjunto de processos psicológicos básicos, do qual o docente imagina o futuro, faz um registo de fins e meios e vai orientando as suas ações. O pensamento do professor é o principal, pelo simples facto de relacionar-se em como o mesmo processa a informação de forma a planificar. A segunda concepção refere-se ao seguimento das atividades que o docente planificou.

Clark & Yinger, citados por Zabalza (2000), questionaram alguns professores sobre a razão pela qual planificam e agruparam as respostas em três tipos de categorias:

Os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.; os que chamavam planificação à determinação dos objectivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que actividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.; os que chamam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as actividades, que marcos de referência para a avaliação, etc. (pp. 48-49)

Todas as atividades, que se realizam devem ser devidamente planeadas, os conteúdos a ensinar no decorrer do ano letivo, as unidades temáticas, as aulas, as visitas de estudo, entre outras. Peterson, Marx & Clark, referidos por Zabalza (2000), constataram que os educadores/professores destinam a maior parte do seu tempo a decidir os conteúdos que vão lecionar, de seguida pensam nos processos instrutivos, ou seja nas estratégias e atividades que vão realizar e por último concentram-se nos objetivos. (p. 54)

Todavia, é importante salientar que cada planificação tem o seu tempo e momento para ser organizada e cumprida. Em seguida, são apresentados três tipos de planificação: Planificação Anual (ou a longo prazo) é o planeamento de todo o ano letivo, para isso é necessário analisar o programa, organizar a calendarização com todas as datas importantes, escolher as estratégias a promover, preparar e ordenar os conteúdos em unidades de ensino, entre outras funções. A Planificação de Unidade (ou a médio prazo) assemelha-se à anterior. Contudo, esta consiste em planificar uma unidade de aprendizagem ou um período de aulas. Como nos define Arends (1999), “unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico.” (pp. 59-60). Por último, a Planificação de Aula (ou a curto prazo) é mais específica, ou seja, é aquela que se planifica apenas para uma aula, onde se descrevem todos os pormenores fundamentais, como por exemplo: os materiais, os sumários, entre outros, tendo como principal função guiar, orientar e conduzir a aula para maior facilidade do docente. Arends (1999) aponta que “os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e actividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.” (p. 59)

Planificar é fundamental na educação pré-escolar, pois como nos diz o Ministério da Educação (2011), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, desenvolvida em complemento com a família.” Este nível de ensino dirige-se a crianças entre os 3 anos e os 6 anos (até iniciarem a escolaridade obrigatória).

O 1.º ciclo do Ensino Básico é também um grau de ensino de grande importância na educação de qualquer criança. É constituído por quatro anos de escolaridade (1.º ano, 2.º ano, 3.º ano e 4.º ano).

Surge então, um desenho curricular de aula que visa apresentar uma síntese do currículo de aula, que constitui programações ou planificações largas (por exemplo: um ano escolar) e curtas (mínimo três e máximo seis por ano).

Como foi, previamente relatado o modelo de planificação utilizado na metodologia João de Deus baseia-se no Modelo T de Unidade de Aprendizagem de Martiniano Pérez. Porém, as planificações utilizadas na preparação das atividades realizadas durante o estágio são, apenas uma adaptação do modelo original, uma vez que planear para 30/60 minutos vai contra os princípios de Pérez (s.d.), “uma planificação curta (entre um mínimo de 6 semanas e um máximo de 12) desenvolve o

modelo T de unidade de aprendizagem” (p. 5) determinando, assim, seis semanas como o limite mínimo para uma planificação a curto prazo.

Denominamo-lo de Modelo T, visto que o seu formato apresenta um T duplo.

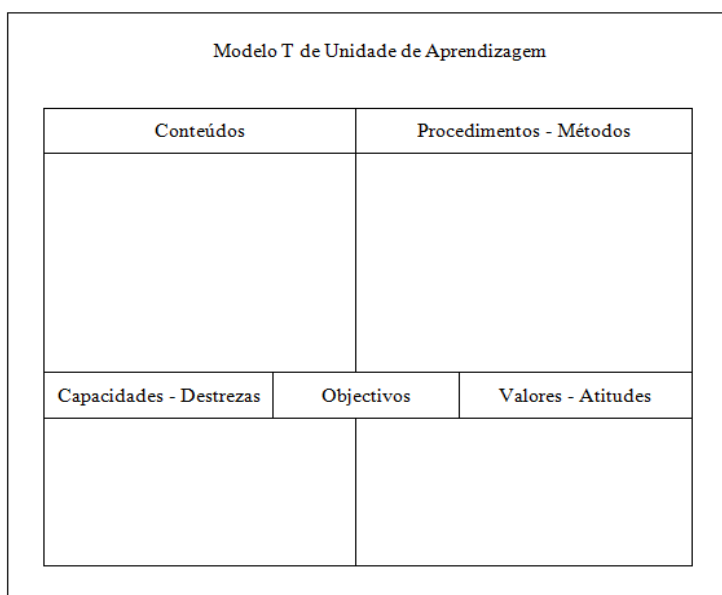


Figura 28 – Modelo T de Unidade de Aprendizagem de Martiano Pérez

Como sistematiza Pérez (2005):

O Modelo T apoia-se em três grandes teorias científicas: Teoria de Gestalt (percepção global da informação), teoria do processamento da informação (organiza e processa estas palavras capacidades – destrezas, valores – atitudes, os conteúdos e métodos de aprendizagem) e na teoria do interaccionismo social (cultura social = cultura escolar). (p. 164)

Para um curso escolar completo é necessário que o Modelo T tenha presente os seguintes componentes: Capacidades – Destrezas, que expõem os objetivos fundamentais cognitivos que se pretendem desenvolver; Valores – Atitudes, que demonstram os objetivos fundamentais afetivos que se desejam alcançar; Conteúdos (conhecimentos), que se apresentam em três ou seis blocos de conteúdos temáticos (as unidades de aprendizagem) que se pretendem aprender ao longo do ano escolar; Métodos – Procedimentos são as formas como se fazem, de maneira a que os conteúdos sejam adquiridos.

O Modelo T é um modelo de planificação moldado à sociedade do conhecimento, como define Pérez (s.d.), “é possível de uma só forma panorâmica e global, numa só folha, integrarmos todos os elementos do currículo e da cultura social e organizacional para ser apreendida na escola ao longo do curso escolar.” (p. 40)

É uma ferramenta de trabalho que tem como objetivo desenvolver o potencial de inteligência emocional, organizada com um conjunto de capacidades e valores. Desta forma, o Modelo T facilita o desenvolvimento de um ensino centrado em processos cognitivos e afetivos e ajuda a avaliá-los.

O Modelo T de unidade de aprendizagem desenvolve os temas de aprendizagem mais detalhadamente, tornando-os mais concretos, da seguinte forma: apresenta-se o título e o tempo que se destina a planificação; identificam-se os objetivos essenciais nas capacidades (habilidades gerais) – destrezas (habilidades específicas) componentes cognitivas e valores – atitude (são predisposições estáveis face a algo) componente fundamental é a afetiva, (escolhendo duas capacidades e três destrezas por capacidade e dois valores e três atitudes por valor); evidenciam-se os meios para conseguir os objetivos (selecionando os conteúdos que são o conjunto de conhecimentos, factos, conceitos) e avaliam-se os objetivos.

Como é perceptível no quadro 1 – Modelo T de Unidade de Aprendizagem surge uma palavra relevante que são os «objetivos», contudo adaptámos este conceito, na estruturação dos planos que utilizámos para planificar as aulas, para a palavra «competências», como se poderá observar nas planificações que se seguem destinadas aos diferentes bibles, pois esta é a finalidade dos vários objetivos que se vão alcançando ao longo das atividades realizadas, englobando a aquisição de diversos conhecimentos, capacidades – destrezas e valores – atitudes, alcançando assim um conjunto de competências.

Como define Roldão, citado por Martins et al. (2009):

A noção de competências pode ser entendida como um «saber em uso», por oposição a um «saber inerte», que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes/valores. As competências que cada um vai desenvolvendo reflectem-se na forma como vai sendo capaz de exercer uma cidadania interveniente, responsável e informada e de se inserir na vida profissional. (p. 95)

Finalizando, podemos compreender que o aluno atingiu uma competência quando o mesmo aprende e emprega o que aprendeu. Esta só pode ser estabelecida em prática, ou seja, é o saber em ação.

2.2. Planificações em quadro

2.2.1. Planificação do Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita

Quadro 2 – Planificação – Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita

Educadora: Rita Sapinho

Bibe: Amarelo A

Faixa Etária: 3 anos

Data: 2 de Novembro de 2010

Duração: 30 minutos

Estagiária: Lília Pita

N.º 15

MPE1C

Área: Domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita		
Conteúdos		Procedimentos – Métodos
Estimulação à leitura		<ul style="list-style-type: none">• Iniciar a aula mostrando o livro intitulado <i>A história do Tomé</i> e três caixas com diferentes acessórios para a história;• Começar a contar a história de um menino que não gosta de fazer a sua higiene pessoal, utilizando os diversificados acessórios no decorrer da aula;• Recontar a história com a ajuda das crianças, para que a personagem principal aprenda a gostar de fazer a sua higiene.
Capacidades – Destrezas	Competências	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none">• Expressão Oral<ul style="list-style-type: none">- Dialogar;- Desenvolver vocabulário.• Compreender<ul style="list-style-type: none">- Interpretar;- Relacionar.		<ul style="list-style-type: none">• Tolerância<ul style="list-style-type: none">- Saber escutar;- Saber participar.• Criatividade<ul style="list-style-type: none">- Explorar;- Imaginar.

Material: livro (tamanho A2) e três caixas.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações

Inferências

Ao iniciar a aula criei suspense e surpresa para que, como refere Moreira (2004b), “a principal função da «surpresa» é centrar o indivíduo num determinado estímulo. No fundo, é colocar o indivíduo em contacto com determinado estímulo/situação/pessoa/acontecimento.” (p. 52)

Jensen (2002) explica que “o que o cérebro faz melhor é aprender. A aprendizagem altera o cérebro porque este se pode auto-renovar a cada novo estímulo, experiência e comportamento.” (p. 29)

Utilizando um livro grande, apenas com ilustrações (desenhos), contei uma história. Contar histórias é fundamental para o desenvolvimento das crianças. Hohmann, Banet & Weikart (1979) salientam que “por vezes, em vez de se ler uma história, devem contar-se” (p. 215) e “deve contar-se qualquer história que se goste de contar e que se ache que as crianças entendem e apreciam.” (p. 215)

Ao utilizar o livro constituído, apenas por imagens, estas são um instrumento indispensável nas práticas das aulas que se lecionam, como refere Franco (1999), “o trabalho com a imagem na sala de aula é complexo e requer conhecimentos específicos e formação adequada por parte do professor” (p. 141) continuando, o mesmo autor afirma que:

Esse alfabetismo visual é tanto mais urgente, quanto a utilização sem critérios de mensagens visuais pode desvirtuar toda a força destes suportes e desperdiçar energias sem reflexos significativos na aprendizagem, antes institucionalizando um tipo de leitura unidireccional na qual o leitor pouco ou nada intervém na construção do sentido. (p. 141)

O mesmo autor refere que “a polissemia das imagens pode ser um pretexto para a exploração da sua beleza estética, para estimular o espírito crítico e a criatividade e interiorizar valores indispensáveis para a prática de uma cidadania autónoma, democrática e humanista.” (p. 141)

Com este material apelativo consegui captar a atenção de todas as crianças, motivando-as para me ouvirem contar a história. Drew, Olds & Olds (1997) realçam que “a motivação manifesta-se apenas esta entra em interacção com coisas que lhe são desconhecidas, sejam elas pessoas, objectos ou ideias, que nessa altura se transformam na base da sua aprendizagem.” (p. 11)

Para que as crianças se sintam estimuladas e interessadas é importante, como nos diz Drew, Olds & Olds (1997), “transformar a aula num lugar estimulante, que desperta a curiosidade e dispõe de uma variedade extensa de materiais e actividades (...). (p. 28)

Recontando a história, tentei compreender quem ainda se lembrava da mesma. Jensen (2002), explica que quando falamos de aprendizagem, não nos podemos esquecer de falar, também da memória “afinal, se se aprende algo, a única prova dessa aprendizagem é a memória.” (p. 31) Segundo Lopes (2006), a estratégia utilizada teve a finalidade de ser mais apelativo, criar uma maior motivação nos alunos e atingir um dos objetivos finais da pré-escolaridade, que assenta no “recontar ou dramatizar histórias ou parte de histórias.” (p. 16)

O Ministério da Educação (1997) explica que “as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que (...) suscitam o desejo de aprender a ler.” (p. 70)

Nestas idades, captar a atenção das crianças é extremamente complicado, pois estas não conseguem ficar durante muito tempo a realizar a mesma atividade. Como tal, Jensen (2002) aconselha-nos a “fazer uso de rituais de chamada de atenção, tais como levantar uma mão ou organizar um aplauso de grupo” (p. 83), estes momentos designamo-los por retornos à calma. Os professores têm “de reconhecer que o tempo de reflexão e as mudanças constantes de ritmo são cruciais para a aprendizagem” (Jensen, 2002, p. 83), proporcionando às crianças momentos de relaxe e descontração, para posteriormente haver uma melhor captação da atenção na aprendizagem.

2.2.2. Planificação do Domínio da Matemática

Quadro 3 – Planificação – Domínio da Matemática

Educadora: Elisabete Almeida

Bibe: Encarnado A

Faixa Etária: 4 anos

Data: 7 de Dezembro de 2010

Duração: 30 minutos

Estagiária: Lília Pita

N.º 15

MPE1C

Área: Domínio da Matemática		
Conteúdos	Procedimentos – Métodos	
Conjuntos e Situações Problemáticas	<ul style="list-style-type: none"> Colocar os três arcos espalhados no chão e todos os objetos necessários dentro de um deles; Questionar as crianças sobre a designação do conjunto que apresenta todos os objetos (Conjunto Universal); Pedir aos alunos que vão colocando os vários objetos nos outros arcos que se encontram vazios, por exemplo: tocar a pandeireta 4 vezes e solicitar um aluno para ir colocar 4 rolos de papel higiénico num dos arcos; Realizar situações problemáticas, de modo a trabalhar algumas operações; Finalizar com uma proposta de atividade. 	
Capacidades – Destrezas	Competências	Valores – Atitudes
<ul style="list-style-type: none"> Raciocínio Lógico <ul style="list-style-type: none"> - Identificar; - Resolver problemas. Experimentar <ul style="list-style-type: none"> - Observar; - Manipular. 		<ul style="list-style-type: none"> Rigor <ul style="list-style-type: none"> - Precisão; - Interesse. Convivência <ul style="list-style-type: none"> - Participar; - Colaborar.

Material: três arcos, uma pandeireta, tampas de plástico, rolos de papel higiénico e caricas.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações

Inferências

Com todos sentados em círculo à volta do material, comecei a minha aula. Hohmann, Banet & Weikart (1979) comentam que “o tempo de trabalho em círculo é a oportunidade de todas as crianças participarem num grande grupo, partilhando e demonstrando as suas ideias” (p. 130), nestes momentos os mesmos autores referem que “a criança pode descobrir que há coisas realmente divertidas que se fazem com outras pessoas.” (p. 130)

Enquanto futuros docentes é também uma forma importante para nós de trabalhar, Hohmann, Banet & Weikart (1979) dizem que “é uma oportunidade de proporcionarem às crianças «experiências-chave» numa estrutura social e de observarem as crianças como participantes dessa estrutura.” (p. 130)

Para a realização desta aula, servi-me de materiais que as crianças pudessem manipular, os chamados materiais manipulativos. Caldeira (2009) esclarece que “a utilização de materiais manipulativos, através de modelos concretos, permite à criança construir, modificar, integrar, interagir com o mundo físico e com os seus pares, a aprender fazendo” (p. 12), a mesma autora diz também que este material “constitui um instrumento para o desenvolvimento da matemática, que permite à criança realizar a aprendizagem.” (p. 15)

Lorenzato (2006), considera “qualquer instrumento útil ao processo de ensino-aprendizagem.” (p. 18) O material utilizado para esta aula foi com material alternativo e, não com material estruturado. Aranão (1996), define material alternativo como sendo “todo o tipo de material, industrializado ou não, que pode ser de fácil acesso, ou seja, são todos aqueles materiais normalmente descartáveis.” (p. 35)

A mesma autora afirma que “com todo esse universo de materiais à disposição da criança e do professor, é possível executar um excelente trabalho para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, independentemente de exercícios repetitivos e enfadonhos estereotipados em livros didáticos.” (p. 36)

O uso da pandeireta (instrumento musical) durante uma aula de matemática é bastante produtivo, pois as crianças sentem-se mais motivadas e capta as suas atenções. Proporcionando, também uma interdisciplinaridade entre áreas, a do Domínio da Matemática com o Domínio das Expressões: Musical). Baseado em Weinberger, sistematizado por Jensen (2002), “uma vez que os circuitos da matemática e da música

estão relacionados, introduzir a música nesta idade pode ajudar mais tarde no domínio da matemática.” (p. 42)

Ao realizar situações problemáticas com os alunos, o docente está como diz Trindade (2002), a “contribuir para a valorização dos alunos como indivíduos capazes de aprender a enfrentar (...) situações problemáticas de natureza diversa.” (p. 18)

Lorenzato (2006) afirma que:

Quaisquer que sejam as soluções propostas pelas crianças, elas devem ser experimentadas, realizadas, vivenciadas em sala de aula, a fim de dar condições às crianças de descobrir se «deu certo ou errado». É importante que, após a verificação de cada proposta, o professor peça às crianças que expliquem o que foi feito, o que aconteceu; em seguida, essa situação precisa ser registada, o que pode ser feito com o auxílio de desenhos. (p. 39)

Como refere Trindade (2002):

A aprendizagem através da resolução de problemas visa estimular os alunos a confrontarem-se com problemas que se relacionem com a sua vida quotidiana, de forma a desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam o exercício do pensamento crítico, do diálogo e do estabelecimento de consensos em situações de conflito. (p. 22)

Em suma, para Jensen (2002), “o melhor modo de desenvolver um cérebro é através da resolução de problemas que constituem desafios” (p. 60), assim sendo é importante que o docente elabore as situações problemáticas, permitindo assim às crianças a aquisição de novas competências.

Para finalizar a aula entreguei uma proposta de atividade à turma, relacionada com os conteúdos trabalhados, de modo a obter não só uma visão sobre os conhecimentos adquiridos, como também a ter um suporte escrito para poder avaliar se as competências que propusemos na planificação foram atingidas.

2.2.3. Planificação da Área de Conhecimento do Mundo

Quadro 4 – Planificação – Área de Conhecimento do Mundo

Educadora: Sofia Carvalho			Estagiária: Lília Pita N.º 15 MPE1C		
Bibe: Azul A					
Faixa Etária: 5 anos					
Data: 18 de Fevereiro de 2011					
Duração: 40 minutos					
Área: Conhecimento do Mundo					
Conteúdos			Procedimentos – Métodos		
Conhecer os Frutos: – Ananás e Abacaxi			<ul style="list-style-type: none">• Iniciar com as crianças sentadas no chão em “U”;• Começar por dialogar sobre a importância dos frutos na nossa alimentação;• Mostrar a planta do ananás e os frutos: ananás e abacaxi;• Falar sobre a sua origem, características, diferenças e semelhanças, e simultaneamente acompanhar imagens no Power Point;• Sentar os alunos nos lugares habituais e entregar uma caixa a cada par com ananás e abacaxi a cada;• Pedir que as crianças provem os dois frutos e, posteriormente, verbalizem o que sentem, comparando ambos os frutos;• Fazer espetadas com os dois frutos, misturando com chocolate e chantilly.		
Capacidades – Destrezas		Competências		Valores – Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">• Raciocínio Lógico<ul style="list-style-type: none">- Comparar;- Diferenciar.• Experimentar<ul style="list-style-type: none">- Observar;- Manipular.		<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">- Empenho;- Autonomia.• Convivência<ul style="list-style-type: none">- Participar;- Partilhar.			
Material: Power Point, planta do fruto, ananás, abacaxi, pratos de plástico, caixas, palitos grandes, guardanapos, topping de chocolate e chantilly e máquina de chocolate.					
Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem					
Plano sujeito a alterações					

Inferências

A aula iniciou-se com as crianças sentadas no chão em “U”, que considero uma das disposições de aula importantes. De acordo com Cury (2004), sentar em círculo ou em “U” tem como objetivo “desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos na sala de aula e reduzir conversas paralelas”. (p. 123)

A relevância de dialogar com as crianças sobre a roda dos alimentos e os vários tipo de alimentos que nela existem, não é de hoje. Assim sendo, nesta aula dei dois frutos a conhecer à turma. Cordeiro (2007) considera que “os frutos (...) devem ser incluídos na alimentação da criança desta idade.” (p. 59) Na verdade, muitas das crianças não conhecem ou não faz parte da sua alimentação alguns frutos, como tal é importante que o educador dê a conhecer o máximo de alimentos nas suas aulas.

Ao trazer a planta do fruto, é uma forma de as crianças compreenderem que antes de o mesmo chegar até às suas casas, ele cresce, desenvolve-se e, posteriormente surge nos supermercados. A criança interioriza, então que as coisas apresentam um processo.

Auxiliando-me do Power Point, para poder mostrar imagens sobre os dois frutos e a origem dos mesmos, é importante que as TIC façam parte do dia-a-dia das crianças em contexto escolar, pois como nos aponta Martins et al. (2009), vivemos numa “sociedade (...) científica e tecnológica.” (p. 11)

Silveira-Botelho (2009) define que “as TIC são mais um recurso pedagógico, que o professor deve utilizar, pois vai desenvolver uma nova linguagem (...) e um novo ambiente social.” (p. 114)

Ao poderem provar o ananás e o abacaxi, Hohmann, Banet & Weikart (1979) afirmam que:

“Quando as crianças descobrem que a parte exterior de um ananás é dura e pegajosa e que a parte interior é doce e sumarenta, estão a começar a entender que um objecto pode parecer desagradável mas ser de facto agradável ao paladar. Aprendem-no, descobrindo-o por si próprias e não porque alguém lhes disse.” (p. 178)

Moreira (2004b) refere que “se o indivíduo obtém sensações e emoções positivas de uma determinada actividade, vai tender a envolver-se mais nessa actividade, para obter sensações positivas.” (p. 71) Se tal acontece, a probabilidade de obter resultados positivos aumenta, proporcionando sensações de sucesso e de realização.

Ao fazerem as suas próprias espetadas, proporcionando logo, de imediato um grande entusiasmo e excitação, Hohmann, Banet & Weikart (1979), afirmam que “para a criança, o acesso aos materiais, a liberdade de manipulá-los, transformá-los e combiná-los à sua maneira e o tempo para o fazer são os elementos essenciais do processo de descoberta.” (p. 183)

O docente deve conduzir a criança, como nos afirma Moreira (2004a), “a uma descoberta total e integrada, em que a criança deve experimentar e vivenciar todas as informações e conhecimentos que pode apreender pelos sentidos numa situação, num contexto.” (p. 47)

Assim sendo, é importante que o docente crie momentos divertidos e estimulantes para as crianças aprenderem de uma forma lúdica, desenvolvendo assim um processo ensino-aprendizagem com mais sucesso.

2.2.4. Planificação da Área de Língua Portuguesa

Quadro 5 – Planificação – Área de Língua Portuguesa

Educadora: Sara Sepúlveda			Estagiária: Lília Pita		
Ano de escolaridade: 1.º Ano A			N.º 15		
Data: 2 de Novembro de 2010			MPE1C		
Duração: 30 minutos					
Área: Língua Portuguesa					
Conteúdos			Procedimentos – Métodos		
Estimulação à leitura: - Grau dos nomes			<ul style="list-style-type: none">• Distribuir um poema e a imagem do rato a cada aluno;• Fazer a leitura modelo de um poema Rato, Ratinho, Ratito, Ratão de Ondina Santos, simultaneamente, os alunos, por grupo, irão na parte da repetição do título levantar as imagens dos diferentes tamanhos dos ratos;• Solicitar aos alunos a leitura do poema em voz alta;• Explorar o poema, oralmente, com a turma;• Explicar o que é o grau dos nomes e abordar os diferentes tipos de grau que existem: grau normal, aumentativo e diminutivo, demonstrar exemplos;• Colocar as várias palavras no grau correspondente.		
Capacidades – Destrezas		Competências		Valores – Atitudes	
<ul style="list-style-type: none">• Expressão Oral<ul style="list-style-type: none">- Interpretar;- Desenvolver vocabulário.• Orientação Espacial<ul style="list-style-type: none">- Reconhecer- Situar.		<ul style="list-style-type: none">• Responsabilidade<ul style="list-style-type: none">- Atenção;- Autonomia.• Rigor<ul style="list-style-type: none">- Interesse;- Curiosidade.			

Material: Poema e várias imagens.

Baseado no Modelo T de Unidade de Aprendizagem

Plano sujeito a alterações

Inferências

Nesta aula comecei por distribuir os poemas e as imagens dos diferentes tamanhos de rato a cada aluno. A entrega dos textos teve como intuito as crianças terem à sua frente um instrumento para me poderem acompanhar na leitura, mas tive como intenção, também, apoiar-me no mesmo para captar a atenção dos alunos e motivá-los para a atividade. Alarcão (1995) expressa que é importante promover “dentro do espaço concreto da sala de aula, um contacto motivado e eficaz do aluno com os textos.” (p. 14) Todavia, é essencial ter consciência que a concretização desse objetivo depende do interesse e domínio pela e da leitura. Quanto às imagens dos ratos expliquei aos alunos que as mesmas seriam necessárias para acompanhar a leitura do poema, ou seja, as crianças teriam que levantar o rato mais pequeno quando ouviam a palavra “ratinho”, o rato médio quando ouviam “rato” e o rato grande quando ouviam “ratão”. Através desta estratégia, pretendi alcançar o objetivo de se associarem as imagens ao poema, de forma a ser mais produtivo, estimulante e lúdico. Jean (2000) salienta que “quando as imagens «ilustram» o texto, o leitor, (...) deve esforçar-se por juntar, através da voz alta, o texto às imagens” (p. 117) completando, assim, o texto às imagens.

Não posso deixar de destacar o interesse que a poesia tem para o desenvolvimento da criança, pois como refere Franco (1999) “a poesia pode ser um elemento importante para o desenvolvimento não só das capacidades de leitura e escrita, mas também do desejável equilíbrio sócio-afectivo que facilita o envolvimento de cada criança no seu próprio mundo.” (p. 16) Jean (2002) é da opinião que “a poesia só adquire sentido e função (em particular na escola) ao ser memorizada. A leitura em voz alta de um poema é uma preparação para a dicção memorizada.” (p. 158)

Em seguida, iniciei a leitura modelo do poema, ao efetuar a leitura modelo de um texto que as crianças, posteriormente lerão em voz alta ou não é importante compreender que se devem criar estes momentos. Jean (2000) afirma que se devem “criar (...) momentos em que a criança ouve a língua materna correcta e vida” (p. 123), para que a leitura dos alunos seja semelhante à leitura do docente, quando este a realiza corretamente. De acordo com Jean (2000), “a leitura em voz alta bem conduzida pode ser determinante para criar desejos nos leitores e levá-los a penetrar em textos considerados difíceis.” (p. 21) Esta prática vai desmistificando as dúvidas na leitura de algumas palavras e os critérios para se fazer uma boa leitura, enquanto os alunos seguem a leitura do professor.

A solicitação da leitura, de alguns alunos, em voz alta teve como finalidade não só poder ouvir a forma como leem, mas também compreender como as crianças contatam com as letras, as palavras e as frases nesta fase inicial da escolaridade obrigatória. Como tal, é fundamental o professor solicitar e proporcionar momentos de leitura em voz alta, como foi anteriormente referido, de modo que as crianças, gradualmente, adquiram certos critérios para uma boa leitura. Assim sendo, o aluno vai construindo enquanto leitor “a sua leitura, as suas pausas, a sua respiração, as suas entoações em torno de um esqueleto «vertebrando a frase».” (p. 179)

Enquanto a criança aprende a ler, a ouvir o professor ler e a própria ler vai adquirindo novo vocabulário. Jensen (2002) alude que “quanto maior for o vocabulário que a criança recebe por parte dos professores, maior será o seu vocabulário pela vida fora.” (p. 58) Para que os alunos adquiram esta capacidade é necessário os docentes promoverem o seu uso e tornarem-no parte da aprendizagem. Também a leitura é “um excelente modo de desenvolver o vocabulário, mas não através da imposição forçada aos alunos” (p. 58)

Quanto à exploração do poema, tentei envolver todos os alunos nas questões efetuadas, sendo estas sempre dirigidas. Teberosky & Colomer (2003) referem que “ao terminar a leitura, o professor deveria iniciar um tempo de discussão e de perguntas sobre o texto lido.” (p. 118) A partir da interpretação do texto depreendi o que os alunos compreenderam do mesmo e a capacidade que possuem para o fazer, sendo uma estratégia do docente que possibilita as crianças estruturarem aquilo que pretendem responder, de forma a ter sentido lógico.

Após os procedimentos referidos anteriormente, passei para o conteúdo que a professora titular me propôs lecionar, o grau dos nomes. Considero que a sequência e a estratégia da aula facilitaram a aprendizagem do novo tema, pois proporcionaram-se atividades que estavam interligadas com o conteúdo, antes do mesmo ser introduzido.

Capítulo 3

Dispositivos de Avaliação

CAPÍTULO 3 – Dispositivos de Avaliação

Descrição do Capítulo

Neste capítulo aborda-se o tema da avaliação. O mesmo encontra-se estruturado, primeiramente, com uma breve fundamentação teórica, quanto ao tema em questão, que pretende dar resposta a questões como: o que é a avaliação, para quem se avalia, quais os seus princípios e finalidades, quais os tipos de avaliação, e de que forma é aplicada na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Posteriormente, serão apresentados seis dispositivos de avaliação, três dos mesmos correspondem a propostas de atividade na Educação Pré-Escolar, cada um pertence a uma área curricular: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Domínio da Matemática e do Conhecimento do Mundo. Os outros três dizem respeito a propostas de atividade no ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico, referentes, também a cada área curricular: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Em cada dispositivo de avaliação constará uma breve contextualização sobre a atividade, a descrição dos parâmetros e critérios, a grelha de avaliação, a descrição da mesma, a apresentação dos resultados graficamente e a análise do gráfico.

3.1. Fundamentação teórica

A avaliação tem sido tema de discórdia, desde os últimos anos, para a sociedade escolar, pois para uns esta é parte complementar do processo ensino-aprendizagem e para outros é encarada como prejudicial para a educação.

O desenvolvimento curricular constitui etapas fundamentais, uma delas é a avaliação do processo e dos resultados obtidos.

Zabalza (2000) indica que:

A avaliação converteu-se, no seio dos usuais modelos de ensino, num autêntico campo de confrontação, tanto ideológica como técnica (...) para alguns, (...) é repressiva, é um instrumento de poder, aliena o aluno, é memorística, reflecte um estilo conservador e autoritário de ensinar, provoca efeitos muito negativos na personalidade e desenvolvimento intelectual das crianças. (...) Para outros, a avaliação é a «peça-chave» do sistema instrutivo. Sem ela, os professores não poderiam manter a ordem na aula, nem apreciar os resultados dos processos instrutivos, nem classificar os alunos. (p. 219)

Esta oposição de ideias é defendida por Zabalza (2000), “para ser um professor à altura da época, capaz de responder satisfatoriamente às necessidades que a escola deve satisfazer, e inquieto a nível profissional, tem que ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de (...) técnicas para as actuar. (pp. 219-220)

O mesmo autor explica que avaliar é comparar, ou seja, “quando avaliamos, fazemos, quer uma medição (...como recolha de informação), quer uma valoração” (p. 220), através da primeira dimensão (medição), verificamos o estado actual do objecto ou situação que queremos avaliar. A partir da valoração, efectuamos uma comparação entre os dados que se obtêm na medição. Compreendemos, assim que para que se processe uma boa avaliação é necessário que haja estas duas dimensões.

Leite & Fernandes (2003) definem que “avaliar é muito mais do que atribuir uma nota, uma quantificação, uma classificação. Avaliar é um processo complexo no qual intervêm factores de ordem endógena e exógena relativa, quer os sujeitos avaliados, quer aos sujeitos avaliadores.” (p. 21)

Também, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2009) apresenta uma definição para avaliação:

A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver pela criança. Neste sentido a avaliação e suporte do planeamento. (p. 27)

A Circular n.º 4/DGIDC/2011 descreve a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” (p. 1) Tal como, Roldão (2003) define que a avaliação consta de um conjunto organizado de processos “que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida.” (p. 41)

Segundo Zabalza (2000), a avaliação apresenta uma natureza processual e sistémica, ou seja, “a avaliação é um processo e está num processo, é um sistema e está num sistema” (p. 222), destaca ainda que uma das funções da avaliação é “facilitar informações sobre o modo como está funcionando cada um dos componentes desse sistema e o conjunto de todos eles como totalidade sistémica.” (p. 223)

É importante ter em conta que a avaliação não é um acto isolado, mas sim um conjunto de passos que se regulam mutuamente que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Zabalza (2000) explica que “esses passos ordenam-se sequencialmente

(por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema).” (p. 222)

Leite & Fernandes (2003) salientam que a avaliação tem como finalidade:

Única avaliar os resultados do ensino expressos no nível de conhecimentos adquiridos pelos alunos, no final de período escolar. É um tipo de avaliação que (...) se inscreve numa lógica que privilegia a dimensão cognitiva e intelectual (memorização e compreensão) enquanto dimensões isoladas do desenvolvimento. (p.23)

Os mesmos autores defendem ainda que “pretende-se com a avaliação evitar desvios ao que previamente foi planificado e impedir a ocorrência de efeitos marginais ao caminho delineado e aos resultados antecipados.” (p. 39)

Ribeiro & Ribeiro (1990) aludem também que a função da avaliação “corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldade.” (p. 337)

Contudo, para que o sistema de avaliação se cumpra é imprescindível conhecer os objetos de avaliação, isto é, as disciplinas, as áreas e as competências que se pretendem avaliar. Os objetos de avaliação são abordados no Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro:

A avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular da escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade”, todavia, também as aprendizagens “de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania, da compreensão e expressão em língua portuguesa e da utilização das tecnologias de informação e comunicação, constituem objecto de avaliação em todas as disciplinas e áreas curriculares.

Assim sendo, para que se poder “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças (...) e à sua evolução.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 2009, p. 27)

O docente conduz o aluno a concretizar os objetivos do programa e como tal, as avaliações que o mesmo realiza enquadram-se em três grandes tipos de avaliação: a diagnóstica, formativa e sumativa.

Centrando-nos na avaliação diagnóstica, Ribeiro & Ribeiro (1990) revelam que a “avaliação diagnóstica tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.” (p. 342) Este tipo de avaliação adequa-se quando se inicia

uma unidade de aprendizagem, todavia pode suceder, também durante o processo de aprendizagem, como forma de o docente compreender o que os alunos sabem.

Leite & Fernandes (2003) explicam que “é, de certo modo, esta avaliação diagnóstica que permite situar os alunos em relação aos objectivos programados e regular, em função desses pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem.” (p. 39)

Relativamente à avaliação formativa, este tipo de avaliação não serve como objeto de classificação, mas sim como forma de combater as dificuldades para melhorar aprendizagens.

Ribeiro & Ribeiro (1990) referem que a avaliação formativa:

Acompanha todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram dificuldades, para que se possa dar remédio a estas últimas e conduzir a generalidade dos alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que realizam. (p. 348)

Cortesão (1996) partilha de uma conceção semelhante e diz que “a avaliação formativa pressupõe um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes.” (p.14)

Leite & Fernandes (2003) explicam que para isso acontecer “a avaliação formativa cumpra as intenções que a orientam é necessário que seja sistemática e contínua, isto é, que acompanhe todo o processo de formação.” (p. 42)

As ferramentas utilizadas neste tipo de avaliação são os testes formativos. Ribeiro & Ribeiro (1990) expressam que os mesmos refletem “um núcleo restrito de objectivos de uma unidade de ensino, avaliando em profundidade e não em extensão.” (p. 349)

Concluindo, o processo de avaliação formativa funciona como uma “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem.” (Cortesão, 1996, p. 13)

É de salientar que a avaliação na Educação Pré-Escolar é exclusivamente formativa, ou seja, Bloom, referido por Ribeiro & Ribeiro (1990), expressa que é concedido um “feedback permanente sobre o seu desempenho, à medida que prosseguem ao longo da hierarquia de ensino.” (p. 343)

Por último e não menos importante, detemos a avaliação sumativa, que tem como finalidade, segundo Cortesão (1996), “classificar os alunos no final de cada período de formação” (p. 43), de forma a estabelecer uma escala, que é definitiva, esta classificação acontece apenas no final do ano, de um período ou de uma unidade de aprendizagem.

Ribeiro & Ribeiro (1990) dizem que a avaliação sumativa “procede a um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem, acrescentando novos dados aos recolhidos pela avaliação formativa e contribuindo para uma apreciação mais equilibrada do trabalho realizado.” (p. 359)

Como forma de elaborar este modelo de avaliação, Leite & Fernandes (2003) afirmam que “na avaliação sumativa recorre-se a instrumentos e a procedimentos de avaliação final, realizados segundo uma estrutura de síntese.” (p. 43) Os instrumentos a que os autores se referem são os testes sumativos. Ribeiro & Ribeiro (1990) focam que esses “incidem sobre um conjunto vasto de objectivos, avaliando aprendizagens representativas dentro desse conjunto e proporcionando, assim, um quadro final de resultados conseguido.” (p. 360)

Mas, para se realizar um bom processo de avaliação, conscientemente, é necessário dar importância às medidas de classificação, conforme os parâmetros e os critérios estabelecidos. Zabalza (2000) explica que uma das medidas “é a expressão simbólica (gráficos, números, letras, etc.) do resultado da avaliação.” (p. 237) Como tal, foram efetuadas grelhas de avaliação, de acordo com uma escala de classificação, assente na escala de Likert, que ostenta classificações com os respetivos valores, como se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 6 – Escala de Likert

Fraco	0 a 2,9 valores
Insuficiente	3 a 4,9 valores
Suficiente	5 a 6,9 valores
Bom	7 a 8,9 valores
Muito Bom	9 a 10 valores

As escalas são instrumentos facilitadores da avaliação para os docentes, de modo a que estes consigam ir observando o desempenho dos alunos e, posteriormente atribuir com maior precisão uma classificação. Tendbrink (2002) afirma que “as escalas de avaliação são instrumentos úteis para observar o desempenho e as realizações dos estudantes.” (p. 257) Segundo o mesmo autor, uma escala de observação é organizada por um conjunto de características ou comportamentos (p. 259), todavia o observador utiliza “a escala para indicar a qualidade, quantidade ou o nível de rendimento observado” (p. 259)

Em suma, é evidente a importância que o professor precisa dar a esta parte do desenvolvimento curricular: a avaliação, de forma a avaliar conscientemente, verificando se as competências dos seus educandos foram atingidas com sucesso.

3.2. Avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (anexo A)

3.2.1. Contextualização da atividade

A atividade do domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi realizada no bibe azul A, a 28 crianças.

Nesta aula, começou-se por ler uma curta história “Uma tarde na praia”, com a entoação necessária, para que a turma, simultaneamente, executasse um ditado gráfico, através de desenhos, segundo as indicações solicitadas. Após a realização das ilustrações, legendou-se as imagens desenhadas com letra bicuda. A efetuação desta atividade possibilitou estabelecer interdisciplinaridade com outras áreas curriculares, tais como: Conhecimento do Mundo, Domínio da Matemática e Expressão Plástica. A proposta de atividade apresenta-se em anexo (Anexo A).

3.2.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta proposta de atividade apresenta como principais parâmetros: a interpretação e compreensão do texto, a orientação espacial, a representação do desenho solicitado, a designação das imagens desenhadas, a apresentação da caligrafia e a correção ortográfica.

Cada parâmetro possui uma finalidade e a cada um foram atribuídos critérios de avaliação. No quadro seguinte poderão observar-se os parâmetros e os critérios deliberados com as cotações correspondentes a cada um deles.

Seguidamente, apresenta-se o quadro 7 referente às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 7 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 1

N.º	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1	1.1. Interpretação e compreensão do texto	Desenha todas as imagens solicitadas no texto	3	3
		Desenha 1 a 4 imagens solicitadas no texto	1,5	
		Não desenha nenhuma imagem solicitada no texto	0	
	1.2. Orientação espacial	Desenha os elementos todos no local correto	2	2
		Desenha 1 a 3 elementos no local correto	1	
		Não desenha nenhum elemento no local correto	0	
	1.3. Representação do desenho solicitado	Representa todas as imagens corretamente	1	1
		Representa 1 a 4 imagens corretamente	0,5	
		Não representa nenhuma imagem corretamente	0	
2	2.1. Designação das imagens desenhadas	Legenda todas as imagens desenhadas	2	2
		Legenda 1 a 4 imagens desenhadas	1	
		Não legenda nenhuma imagem desenhada	0	
	2.2. Apresentação da caligrafia	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,6	
		Pouco cuidada e adequada	0,2	
	2.3. Correção ortográfica	Sem erros	1	1
		Apresenta 1 a 2 erros	0,6	
		Apresenta 3 a 5 erros	0,2	
Apresenta mais de 5 erros		0		
Total				10

3.2.3. Grelha de avaliação

Seguidamente, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Quadro 8 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Grelha de avaliação do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita							
Questões	n.º 1			n.º 2			total
Parâmetros	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	
Cotações	3	2	1	2	1	1	10
Número de alunos							
1	3	2	1	2	1	0,6	9,6
2	3	2	1	1	0,6	1	8,6
3	1,5	1	0,5	0	0,2	0,2	3,4
4	3	1	1	1	1	1	8
5	3	2	1	2	1	0,6	9,6
6	3	1	1	2	0,2	0,6	7,8
7	3	1	1	1	0,6	1	7,6
8	3	1	1	1	1	0,6	7,6
9	3	2	1	2	0,6	0,6	9,2
10	1,5	2	0,5	1	0,6	0,2	5,8
11	3	2	1	2	1	1	10
12	1,5	1	0,5	1	0,6	0,6	5,2
13	3	2	1	2	1	0,6	9,6
14	3	2	1	2	1	0,6	9,6
15	1,5	1	0,5	1	0,6	0,2	4,8
16	1,5	1	0,5	0	0,6	1	4,6
17	3	2	1	1	0,2	1	8,2
18	3	2	1	2	1	1	10
19	3	1	1	2	0,6	0,6	8,2
20	1,5	1	0,5	1	0,6	0,6	5,2
21	3	2	1	2	1	1	10
22	3	2	1	2	0,2	0,6	8,8
23	3	2	1	1	0,6	0,2	7,8
24	3	2	1	2	1	0,6	9,6
25	1,5	1	0,5	1	1	0,6	5,6
26	3	2	1	2	0,6	0,6	9,2
27	3	2	1	2	1	1	10
28	1,5	1	0,5	1	0,6	0,6	5,2
Média aritmética							7,8

3.2.4. Apresentação dos resultados em gráfico

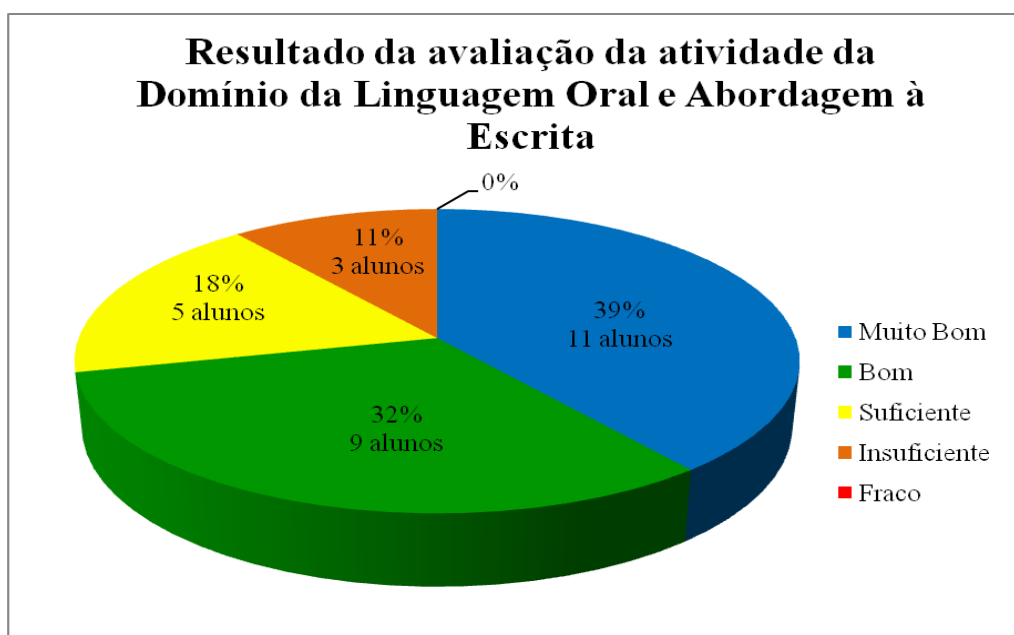


Figura 29 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

3.2.5. Análise do gráfico

Depois da elaboração, observação e análise do gráfico acima apresentado, pode concluir-se que nesta proposta de atividade 39% da turma, 11 alunos, conquistaram a classificação de Muito Bom, 32% da turma, 9 alunos, obtiveram o Bom, 18%, isto é, 5 alunos, conseguiram o Suficiente, 11% da turma, 3 alunos obtiveram o Insuficiente e, finalmente constata-se, também que nenhum dos alunos obteve a classificação de Fraco.

Ao observar o gráfico, é perceptível a predominância do número de crianças que conquistaram Muito Bom, logo a seguir precede a percentagem dos alunos que tiveram Bom. É necessário salientar que as classificações inferiores, Suficiente e Insuficiente, às referidas foram obtidas por poucos alunos, sendo que não foi aferido nenhum Fraco.

Posto isto, no que diz respeito ao gráfico circular, observa-se que onze alunos conquistaram a cotação que corresponde de 9 a 10 valores (Muito Bom), nove alunos alcançaram a cotação de 7 a 8,9 valores (Bom), cinco conseguiram a cotação de 5 a 6,9 valores (Suficiente) e três alunos obtiveram a cotação de 3 a 4,9 valores (Insuficiente). É importante referir que nenhum aluno obteve uma nota de 0 a 2,9 valores (Fraco).

A finalidade desta avaliação assentou-se com a verificação das crianças que compreenderam a história lida, da representação do que foi sendo solicitado e do desenvolvimento da destreza manual ao desenhar as imagens e ao legendá-las.

3.3. Avaliação da atividade do Domínio da Matemática (anexo B)

3.3.1. Contextualização da atividade

A atividade do Domínio da Matemática foi cumprida no bibe encarnado A, constituído por 26 crianças.

Nesta aula trabalharam-se vários conteúdos matemáticos, tais como cálculo mental, através de material não estruturado. Para a realização do cálculo mental, as crianças tiveram oportunidade de manipular diferentes, os rolos de papel higiénico, tampas de plástico, entre outros, de forma a adquirirem o cálculo, a partir do concreto. Este processo é indispensável, pois quando desenvolvemos conteúdos como este em crianças de tão tenra idade, estas precisam de realizá-los no concreto para passarem ao abstrato.

Continuamente, entreguei a proposta de atividade surgindo no seguimento dos conteúdos abordados. Nesta, os alunos associaram quantidades de materiais aos números correspondentes e pintaram as quantidades de ecopontos solicitadas no enunciado. A proposta de atividade apresenta-se em anexo (Anexo B).

3.3.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta proposta de atividade apresenta como principais parâmetros: a associação dos conjuntos ao número, a associação da quantidade aos objetos a pintar, a identificação da quantidade e a apresentação do trabalho.

Cada parâmetro envolve um intuito e a cada um foram concedidos critérios de avaliação. No quadro seguinte poderão observar-se os parâmetros e os critérios deliberados com as cotações correspondentes a cada um deles.

Em seguida, apresenta-se o quadro 9 referente às cotações atribuídas à atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 9 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 2

N.º	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1	1.1. Associação dos conjuntos ao número	Liga todos os conjuntos ao número correto	3	3
		Liga 1 a 2 conjuntos ao número correto	1,5	
		Não liga nenhum conjunto ao número correto	0	
2	2.1. Associação da quantidade aos objetos a pintar	Associa todas as quantidades que tem de pintar	3	3
		Associa 1 a 2 quantidades que tem de pintar	1,5	
		Não associa nenhuma quantidade que tem de pintar	0	
	2.2. Identificação da quantidade	Pinta todos os ecopontos corretamente	3	3
		Pinta 4 a 6 ecopontos corretamente	1,5	
		Pinta 1 a 3 ecopontos corretamente	1	
		Não pinta os ecopontos corretamente	0	
	2.3. Apresentação do trabalho	Pinta respeitando todos os contornos da imagem	1	1
		Pinta respeitando alguns contornos da imagem	0,5	
		Não pinta respeitando os contornos da imagem	0	
Total				10

3.3.3. Grelha de avaliação

Seguidamente, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade do Domínio da Matemática.

Quadro 10 – Grelha de avaliação da atividade do Domínio da Matemática

Grelha de avaliação do Domínio da Matemática					
Parâmetros	n.º 1	n.º 2			total
	1.1.	2.1.	2.2.	2.3.	
Cotações	3	3	3	1	10
Número de alunos					
1	3	1,5	1,5	0,5	5
2	1,5	3	3	0	7,5
3	3	1,5	1,5	0,5	6,5
4	1,5	3	3	0,5	8
5	1,5	3	3	0,5	8
6	3	1,5	1,5	0	6

7	3	3	3	0,5	9,5
8	3	1,5	1,5	0	6
9	3	3	3	0,5	9,5
10	3	1,5	1,5	0	6
11	3	3	3	0	9
12	1,5	1,5	1	0,5	4,5
13	3	1,5	1,5	1	7
14	3	3	3	0,5	9,5
15	3	3	1,5	0,5	8
16	1,5	3	3	0	7,5
17	3	1,5	1	1	5
18	3	1,5	1,5	0,5	5
19	3	1,5	1,5	0,5	6,5
20	3	3	1	0,5	7,5
21	3	3	3	1	10
22	1,5	1,5	1	0,5	4,5
23	1,5	1,5	1	0,5	4,5
24	1,5	3	3	1	8,5
25	1,5	3	3	0,5	8
26	3	1,5	1,5	0	5,5
Média aritmética					7

3.3.4. Apresentação dos resultados em gráfico

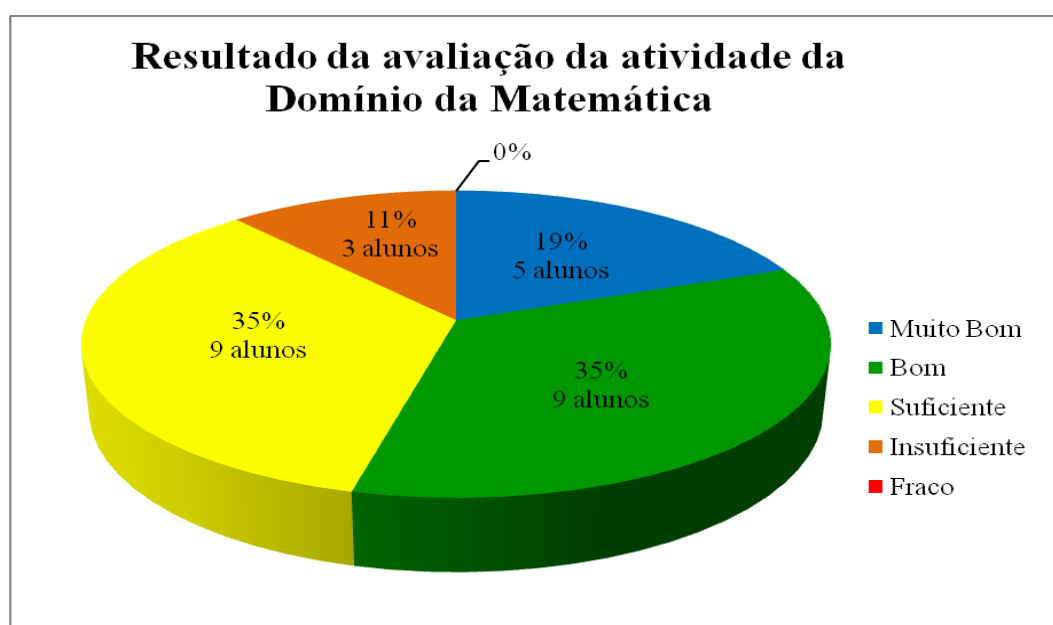


Figura 30 – Resultados da avaliação da atividade do Domínio da Matemática

3.3.5. Análise do gráfico

Após elaborar, observar e analisar o gráfico acima representado, pode concluir-se que nesta proposta de atividade 19% da turma, 5 alunos, conquistaram a classificação de Muito Bom, 35% da turma, 9 alunos, obtiveram o Bom, outros 35%, isto é, 9 alunos, conseguiram o Suficiente, 11% da turma, 3 alunos obtiveram o Insuficiente e, finalmente verifica-se que nenhum dos alunos obteve a classificação de Fraco.

Ao observar o gráfico, é perceptível a predominância de duas avaliações, o número de crianças que conquistaram o Bom e o Suficiente foi igual, logo a seguir precede a percentagem dos alunos que tiveram Muito Bom. É importante destacar que as classificações inferiores, Insuficiente, às referidas foram obtidas por poucos alunos, sendo que não foi conferido nenhum Fraco.

No que diz respeito ao gráfico circular, observa-se que cinco alunos conquistaram a cotação que corresponde de 9 a 10 valores (Muito Bom), nove alunos alcançaram a cotação de 7 a 8,9 valores (Bom), nove conseguiram a cotação de 5 a 6,9 valores (Suficiente), três alunos obtiveram a cotação de 3 a 4,9 valores (Insuficiente) e nenhum aluno obteve uma nota de 0 a 2,9 valores (Fraco).

O objetivo desta avaliação dedicou-se ao desenvolvimento de noções matemática, principalmente à noção de quantidade, proporcionando à criança a realização da correspondência termo a termo. Assim sendo, compreende-se que estes conceitos sejam, ainda, complicados de aplicar em idades tão pequenas, porém cabe ao educador saber trabalhá-los, de modo a que as crianças os pratiquem regularmente.

3.4. Avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo (anexo C)

3.4.1. Contextualização da atividade

A atividade da Área de Conhecimento do Mundo foi efetuada no bibe amarelo A, composto por 26 crianças.

Esta aula começou com o contar de uma história, a partir de um livro formado apenas com ilustrações. Depois, dialoguei com as crianças sobre a higiene pessoal, simultaneamente, mostrei algumas imagens de ações e exibi os objetos essenciais para se elaborar uma boa higiene pessoal correspondente à ação de higiene que ia surgindo.

Posteriormente, efetuámos a proposta de atividade em questão, referente ao tema. No primeiro enunciado é pedido que as crianças pintem as ações que representam uma boa higiene pessoal, deixando por pintar as que estão incorretas. O segundo enunciado tem como objetivo circundar os objetos que têm a determinada função pedida. A proposta de atividade surge em anexo (Anexo C).

3.4.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta proposta de atividade apresenta como principais parâmetros: a interpretação e compreensão do enunciado, a apresentação do trabalho, a associação do objeto à função pretendida, a identificação da cor do lápis e a motricidade fina.

Cada parâmetro possui um objetivo e a cada um foram atribuídos critérios de avaliação. No quadro seguinte poderão observar-se os parâmetros e os critérios estabelecidos com as cotações respetivas a cada um deles.

Seguidamente, apresenta-se o quadro 11 referente às cotações atribuídas à atividade da Área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 11 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 3

N.º	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1	1.1. Interpretação e compreensão do enunciado	Pinta todas as ações pedidas	3	3
		Pinta 1 a 2 ações pedidas	1,5	
		Não pinta nenhuma ação pedida	0	
	1.2. Apresentação do trabalho	Pinta respeitando todos os contornos da imagem	2	2
		Pinta respeitando alguns contornos da imagem	1	
		Não pinta respeitando os contornos da imagem	0	
2	2.1.Associação do objeto à função pretendida	Circunda os objetos corretos	2	2
		Circunda um objeto correto	1	
		Não circunda nenhum objeto correto	0	
	2.2. Identificação da cor do lápis	Circunda com a cor pedida	1	1
		Não circunda com a cor pedida	0	
	2.3. Motricidade fina	Realiza uma linha curva e redonda	2	2
		Não realiza uma linha curva e redonda	0	
Total				10

3.4.3. Grelha de avaliação

Em seguida, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade da Área de Conhecimento do Mundo.

Quadro 12 – Grelha de avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

Grelha de avaliação da Área de Conhecimento do Mundo						
Parâmetros	n.º 1		n.º 2			total
	1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	2.3.	
Cotações	3	2	2	1	2	10
Número de alunos						
1	3	1	2	1	2	9
2	3	1	2	1	2	9
3	1,5	0	2	1	2	6,5
4	1,5	0	2	1	2	6,5
5	1,5	1	2	1	2	7,5
6	0	1	2	0	2	5
7	3	1	2	1	0	7
8	3	1	1	1	2	8
9	1,5	0	1	1	2	5,5
10	3	0	2	1	2	8
11	0	1	2	1	2	6
12	1,5	1	2	1	2	7,5
13	3	1	2	1	2	9
14	3	0	1	1	2	7
15	3	1	2	0	2	8
16	1,5	1	2	1	2	7,5
17	1,5	1	2	1	2	7,5
18	3	0	2	1	2	8
19	1,5	0	2	1	2	6,5
20	0	0	1	1	2	4
21	1,5	1	1	1	2	5,5
22	3	0	2	0	2	7
23	3	0	2	1	2	8
24	0	1	2	1	2	6
25	3	1	2	1	0	7
26	3	1	1	1	2	8
Média aritmética						7,1

3.4.4. Apresentação dos resultados em gráfico

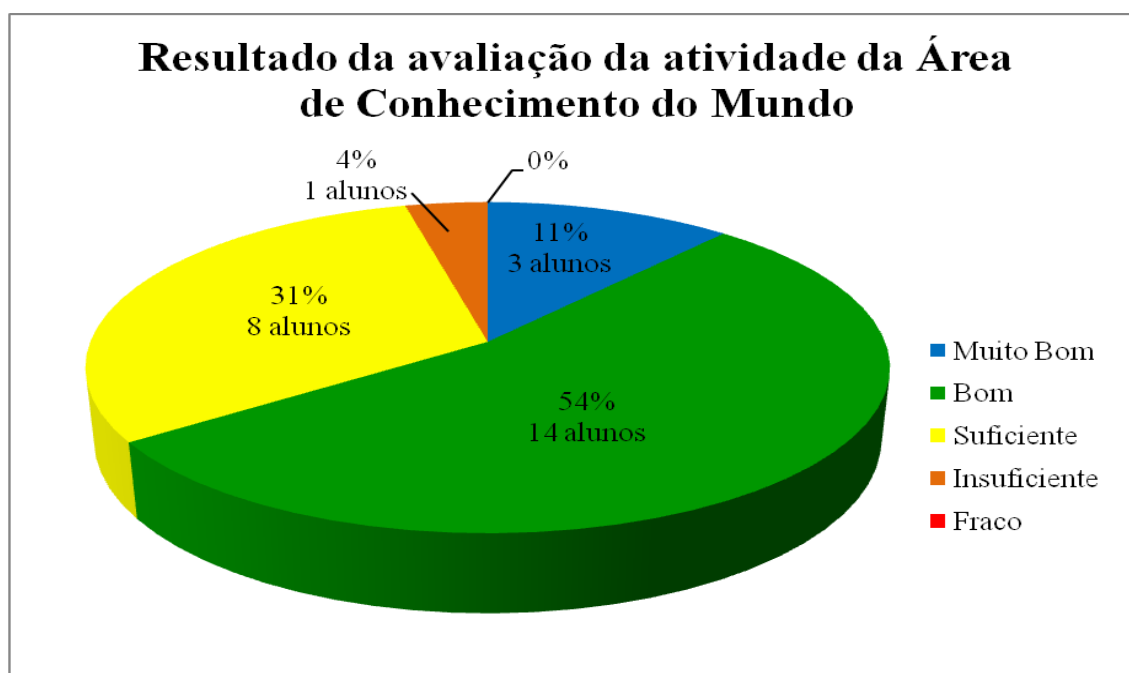


Figura 31 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Conhecimento do Mundo

3.4.5. Análise do gráfico

Ao analisar o gráfico presente, conclui-se que nesta proposta de atividade 11% da turma, 3 alunos, conquistaram a classificação de Muito Bom, 54% da turma, 14 alunos, obtiveram o Bom, 31%, 8 alunos, conseguiram o Suficiente, 4% da turma, somente 1 aluno obteve o Insuficiente e nenhum dos alunos auferiu a classificação de Fraco.

Ao observar o gráfico, é perceptível a maior percentagem de alunos que conquistaram o Bom, logo a seguir precede a percentagem dos alunos que tiveram Suficiente, seguindo-se a percentagem dos alunos com Muito Bom. É fundamental realçar que a classificação Insuficiente obteve uma percentagem significativamente inferior às classificações referidas anteriormente, sendo que não foi aferido nenhum Fraco.

Assim, no que diz respeito ao gráfico circular, contempla-se que três alunos conquistaram a cotação que corresponde de 9 a 10 valores (Muito Bom), catorze alunos alcançaram a cotação de 7 a 8,9 valores (Bom), oito conseguiram a cotação de 5 a 6,9 valores (Suficiente) e um aluno obteve a cotação de 3 a 4,9 valores (Insuficiente). É relevante mencionar que nenhum aluno obteve uma nota de 0 a 2,9 valores (Fraco).

O intuito desta avaliação assenta na interpretação e compreensão dos hábitos de higiene pessoal que qualquer indivíduo deve possuir. Em relação à proposta de atividade, no modo como a criança desenvolve a parte da expressão plástica respeitando algumas regras para o fazer, bem como a compreensão do que é solicitado, se conseguem fazer associações e desenvolver a sua motricidade fina. Quanto mais oportunidades do dia a dia, os educadores criarem nesta área, mais facilmente os alunos apreenderam os conhecimentos, pois é dialogando e experienciando que se vai desenvolvendo várias capacidades.

3.5. Avaliação da atividade de Estudo do Meio (anexo D)

3.5.1. Contextualização da atividade

A atividade da Área de Estudo do Meio foi efetuada no 2.º ano de escolaridade, no bibe verde A, constituído por 22 crianças, todavia esta proposta só pôde ser aplicada a 20 crianças pois neste dia não estavam presentes 2 crianças. Esta proposta de atividade foi realizada na mesma turma referida no dispositivo de avaliação anterior.

Nesta aula, comecei por verificar os materiais necessários para a experiência, juntamente com os alunos. Em simultâneo, os mesmos foram escrevendo a designação de alguns materiais que se apresentavam, apenas com a imagem. Depois, cada criança começou a explorar, individualmente, o material. Em seguida, com um objeto (pau de plástico) os alunos tentaram riscar os materiais, para observarem os que conseguiram riscar ou não. Posteriormente, agrupámos os materiais correspondendo-os quanto à sua dureza. Para finalizar a experiência da dureza dos materiais, concluí com os alunos o que tínhamos observado e analisado. A proposta de atividade encontra-se em anexo (Anexo D).

3.5.2. Descrição dos parâmetros e critérios de avaliação

Esta proposta de atividade apresenta como principais parâmetros: a interpretação e compreensão dos materiais, a representação dos materiais, a seleção de palavras, a apresentação do trabalho e a correção ortográfica.

Cada parâmetro frui uma finalidade e a cada um foram atribuídos critérios de avaliação. No quadro seguinte poderão observar-se os parâmetros e os critérios determinados com as cotações pertencentes a cada um deles.

Seguidamente, apresenta-se o quadro 13 referente às cotações atribuídas à atividade da Área de Estudo do Meio.

Quadro 13 – Cotações atribuídas ao dispositivo de avaliação 4

N.º	Parâmetros	Critérios de avaliação		Cotação
1	1.1. Interpretação e compreensão dos materiais	Agrupa todos os materiais corretamente	3	3
		Agrupa 7 a 9 materiais corretamente	2	
		Agrupa 4 a 6 materiais corretamente	0,75	
		Agrupa 1 a 3 materiais corretamente	0,25	
		Não agrupa os materiais corretamente	0	
	1.2.Representação dos materiais	Desenha todos os materiais corretamente	1	1
		Desenha alguns materiais corretamente	0,5	
		Não desenha os materiais corretamente	0	
2	2.1. Seleção das palavras	Completa a frase corretamente	4	4
		Completa apenas um espaço corretamente	2	
		Não completa a frase	0	
3	3.1. Apresentação do trabalho	Muito cuidada e adequada	1	1
		Cuidada e adequada	0,6	
		Pouco cuidada e adequada	0,2	
4	4.1. Correção ortográfica	Sem erros	1	1
		Apresenta 1 a 2 erros	0,6	
		Apresenta 3 a 5 erros	0,2	
		Apresenta mais de 5 erros	0	
Total				10

3.5.3. Grelha de avaliação

Seguidamente, apresenta-se a grelha da avaliação quantitativa da atividade da Área de Estudo do Meio.

Quadro 14 – Grelha de avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio

Grelha de avaliação da Área de Estudo do Meio						
Parâmetros	n.º 1		n.º 2	n.º 3	n.º 4	total
	1.1	1.2	2.1	3.1	4.1	
Cotações	3	1	4	1	1	10
Número de alunos						
1	3	1	4	1	0,6	9,6
2	2	0,5	4	1	0,6	8,1
3	3	0,5	4	1	0,2	8,7
4	3	1	4	1	0,6	9,6
5	-	-	-	-	-	-
6	2	1	4	1	1	9
7	3	1	4	1	1	10
8	3	1	4	1	1	10
9	3	1	4	1	0,6	9,6
10	3	0,5	4	1	1	9,5
11	2	1	4	1	1	9
12	3	1	4	1	1	10
13	3	1	4	1	1	10
14	3	1	4	1	1	10
15	3	1	4	1	0,6	9,6
16	3	1	4	1	0,6	9,6
17	-	-	-	-	-	-
18	3	1	4	1	1	10
19	3	1	4	1	1	10
20	3	1	4	1	1	10
21	3	1	4	1	1	10
22	3	1	0	1	1	6
Média aritmética						9,4

3.5.4. Apresentação dos resultados em gráfico

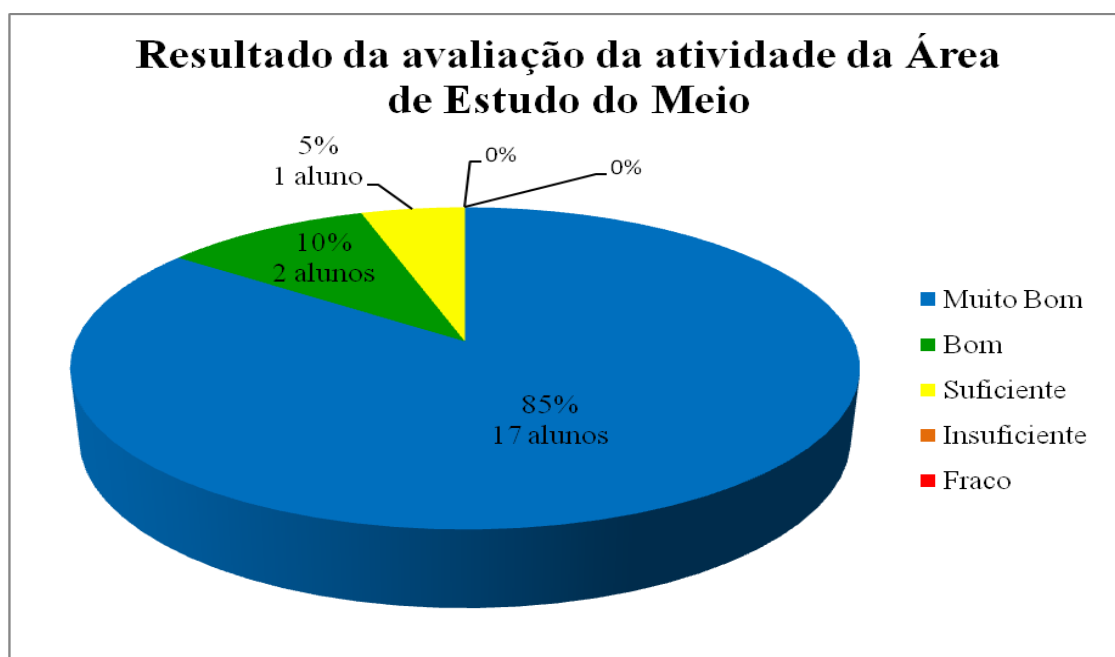


Figura 32 – Resultados da avaliação da atividade da Área de Estudo do Meio

3.5.5. Análise do gráfico

Depois de realizar, observar e analisar este gráfico, posso resumir que nesta proposta de atividade 85% da turma, 17 alunos, conquistaram a classificação de Muito Bom, 10% da turma, 2 alunos, obtiveram o Bom, 5%, apenas 1 aluno, alcançou o Suficiente e, finalmente constata-se que nenhum dos alunos obteve as classificações negativas, Insuficiente e Fraco.

Ao observar o gráfico, é perceptível a superioridade do número de crianças que conquistaram Muito Bom, tendo sido quase toda a turma, logo a seguir precede a percentagem dos alunos que tiveram Bom, surgindo depois a percentagem do Suficiente. Realçando-se, assim que as classificações Insuficiente e Fraco não obtiveram percentagem.

Assim sendo, quanto ao gráfico circular, constata-se que, apenas uma criança conquistou a cotação que corresponde de 9 a 10 valores (Muito Bom), catorze alunos alcançaram a cotação de 7 a 8,9 valores (Bom), dois conseguiram a cotação de 5 a 6,9 valores (Suficiente), outros dois alunos obtiveram a cotação de 3 a 4,9 valores (Insuficiente), e um aluno obteve uma nota de 0 a 2,9 valores (Fraco).

Este dispositivo de avaliação teve como finalidade a verificação da capacidade que os alunos têm em experienciar diferentes materiais e compreenderem que apresentam características semelhantes ou singulares. Tal como se pode perceber em anexo, esta é uma proposta de atividade, após ou no decorrer de uma atividade experimental, que tem como intenção os alunos interpretarem o que é necessário realizar, os resultados que conseguem obter e as conclusões que podem apurar, desmistificando as concepções alternativas que possam estar incorretas, quanto à realidade dos acontecimentos e do porquê dos mesmos.

Reflexão final

1. Considerações finais

O Estágio Profissional I, II e III sucedeu desde 11 de outubro de 2010 até 27 de janeiro de 2012, no Jardim-Escola João de Deus de Alvalade. O momento de estágio surgido no Ensino Pré-Escolar ocorreu no 1.º semestre do Mestrado e o momento de estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se no 2.º e 3.º semestres do Mestrado.

Após a terminação do Estágio Profissional é necessário e fundamental refletir de uma maneira geral as experiências vividas no decorrer do mesmo, destacando o que aprendi, ou seja, os momentos fortes e as limitações surgidas.

Começo por salientar a importância e o peso desta experiência na minha vida pessoal e profissional. A possibilidade de poder estagiar de forma a complementar o que ia adquirindo teoricamente na Escola Superior de Educação João de Deus foi para mim um fator essencial na minha formação. A união do elemento teórico com o elemento prático fez-me sentir mais segura relativamente ao futuro pois, compreendi que esta junção me proporcionaria uma formação mais completa e realizada enquanto futura docente. De acordo com Dewey, citado por Alarcão & Tavares (2003), “a formação profissional dos professores deve ter uma componente teórica e uma componente prática” (p. 19) para que através da mesma, o docente saiba aplicar na prática o que simultaneamente foi transmitido teoricamente pois, se a teoria não for posta em prática, a mesma de nada nos vale, dado que a teoria deve ser encarada como um caminho/meio para atingir bons resultados na prática.

Ao refletirmos sobre a formação de professores é importante definir a palavra-chave: formação. Baseado em Cortesão, Cunha (2008), cita que:

“A formação é um processo de aquisição de atitudes; uma forma de transmissão e de manutenção de valores adquiridos, feita através da conquista de aprendizagens cópia de um modelo ou feita por meio de inspiração, mas também como forma de desenvolvimento de capacidades e de potencialidades do professor em formação.” (p. 102)

Quando os futuros docentes estão num curso de formação de professores, designando-se por aluno futuro professor, estudam teorias durante o mesmo, adquirindo competências, conhecimentos para a prática futura. Ao iniciarem o seu processo como estagiário, dá-se uma passagem da teoria para a prática, em que o futuro docente se depara e toma consciência da realidade escolar. Ao envolver-se na futura profissão

emprega aquilo que aprendeu durante a sua formação, apenas teórica. A prática pedagógica, segundo Peterson (2003), “possibilita ao aluno, futuro professor, ou mesmo ao trabalhador-estudante, verificar, descobrir, interrogar e aplicar as teorias adquiridas ao longo da sua formação.” (p. 67)

Peterson (2003) descreve a prática pedagógica como “uma actividade planificada, sistematizada, faseada e consciente que o aluno realiza sob a orientação do professor formador com vista à aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente.” (p. 67) O mesmo autor refere que “é um meio eficaz que conduz o aluno ao saber, ao saber fazer e ao saber ser do futuro profissional.” (p. 67)

É importante, ter em conta que não é suficiente para o professor apenas conhecer as teorias, perspectivas e resultados da investigação. O docente deve ser capaz de planear resoluções adequadas, para a ação profissional, o que exige não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimento teóricos, como também a capacidade de lidar com situações práticas.

Destaco a possibilidade de ter podido contactar com diversificadas realidades educativas, isto é, pude vivenciar momentos de estágio em várias salas com crianças de diferentes faixas etárias, tendo a oportunidade de realizar atividades das distintas áreas de educação em cada bibe e ano de escolaridade. Esta oportunidade permitiu-me observar variados modelos de educação, considero esta observação como aspeto importante de reflexão pois, o facto de ter presenciado várias posturas e moldes de lecionar em sala de aula, possibilitou-me a absorção das atitudes e ações que aprecio num docente e fiz questão de deixar de parte todas as ações das quais não sou apologista e que não anseio alcançar enquanto docente. Apercebi-me, assim da postura que pretendo adotar e da forma como desejo lecionar para que os meus alunos atinjam as aprendizagens com o maior sucesso possível.

Todos estes aspetos, vivências e reflexões permitiram-me realizar e elaborar este Relatório de Estágio Profissional de forma consistente, onde pude registar os momentos vivenciados ao longo deste ano e meio de prática.

Saliento, ainda, o facto de todos os docentes passarem por uma formação inicial de professores, contudo a formação de um docente nunca termina, este está sempre em constante formação, designando-se por formação contínua de professores. Sendo docentes experientes ou docentes principiantes. De acordo com Pacheco, citado por Cunha (2008), refere que “o modelo integrado, reforça a ideia de que o processo formativo de um professor jamais estará concluído, uma vez que os docentes não se

consideram produtos acabados, mas sujeitos em constante evolução e desenvolvimento” (p. 121), assim sendo a formação ao longo da vida é um aspeto fundamental perante as mudanças sociais, económicas, tecnológicas e educacionais.

Finalizo esta reflexão considerando este percurso como sendo único na minha vida enquanto futura docente. Formosinho (2001) alude que o objetivo das práticas de ensino dos formadores devem servir de “importantes modelos de aprendizagem da profissão” (p. 49), desta forma consciencializei-me das maravilhosas oportunidades de poder estar em contacto com diversas faixas etárias, permitindo-me ganhar experiência no decorrer da minha formação que facilitar-me-á e dar-me-á “frutos” na minha futura vida profissional.

2. Limitações

Relativamente às limitações surgidas ao longo destes quatro anos e meio, começo por destacar as limitações sentidas durante a vivência do estágio profissional.

Primeiramente, a ausência do momento de estágio no 3.º ano de escolaridade não me permitiu conhecer e refletir sobre as rotinas e as práticas deste ano escolar, originando a prática duas vezes, ou seja, repetida no 1.º ano de escolaridade. Outro aspeto limitativo no decorrer do estágio foi a insuficiente oportunidade de observar aulas de História no 4.º ano, devido às mesmas serem realizadas da parte da tarde. Como referi anteriormente, ao não ter vivenciado momentos de prática no 3.º ano, a desprovida observação de atividades de História já era à partida escassa pois, esta área inicia-se no 3.º ano de escolaridade. A observação das aulas de Conhecimento do Mundo e de Estudo do Meio foi, também, limitada de forma geral, ou seja, em quase todos os momentos de estágio esta área era lecionada da parte da tarde. De acordo com o horário semanal, as professoras destinaram áreas como a Língua Portuguesa e Matemática para desenvolverem pela manhã, proporcionando as restantes para o período da tarde. Dado que o nosso horário de Estágio Profissional destinava-se, apenas à parte da manhã, não tive possibilidade de estar presente na parte da tarde.

Face à concretização do Relatório de Estágio Profissional senti, também, algumas limitações. O tempo para a sua realização foi uma delas pois, um trabalho como este requer tempo e disponibilidade para ser elaborado coerentemente, organizar-se conscientemente.

Outro fator que encarei como limitativo foi o horário da biblioteca da escola que nem sempre esteve aberta de acordo com os meus horários, dificultando o meu acesso à bibliografia deste espaço.

É importante salientar o que Estrela, Esteves & Rodrigues (2002) mencionam sobre a formação de professores, os mesmos autores referem que esta “deve (...) «ter um fundamento mais lato que o sentir, a experiência, o bom senso e a intuição de quantos têm poder decisional na área, e esse fundamento só poderá vir da investigação científica»” (p. 5), assim sendo é fundamental sustentar teoricamente as nossas inferências. De modo a fundamentar cientificamente os relatos observados senti dificuldade em obter acesso a bibliografia atualizada e, por vezes, não consegui requisitar os livros que me interessavam e que existiam na biblioteca, contudo não os solicitava porque estavam requisitados por outros colegas por longos períodos.

Não podendo deixar de parte, outra das limitações vividas foi o número de páginas limitadas. Este aspeto não me possibilitou desenvolver em pleno as minhas ideias e fundamentá-las pois, com o limite de páginas tive de abreviá-las, o que foi bastante complicado devido às inúmeras reflexões que se podem realizar acerca deste grande tema que é a Educação.

3. Novas pesquisas

Concluída a elaboração dos três capítulos anteriores a este e alcançada a reflexão final é imprescindível referir que por muito que tenha sido a pesquisa e a leitura de diversificados autores e livros sobre a Educação, permitindo uma reflexão mais ampla e abrangente sobre as práticas. Contudo, muito mais havia e há para refletir e escrever sobre este assunto.

Ao longo deste tempo de estágio profissional capturei muitas aprendizagens positivas e relevantes para a minha formação e futuro profissional enquanto docente. Todavia as aprendizagens são ilimitadas e devem ser encaradas como constantes ao longo de toda a nossa vida. Desde que nascemos estamos sempre a aprender e este processo sucede-se durante toda a vida até morrer. Como tal, tenho plena consciência que muito há para aprender.

Assim sendo, é importante que eu esteja disposta a ser uma profissional atualizada e empenhada em continuar a pesquisar, possuir interesse em estudar e investigar assuntos sobre Educação. Segundo Alarcão & Tavares (2003), “a formação de um

professor não termina, (...), no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade” (p. 113), ou seja, a sua formação deve interpretar-se como sendo uma formação contínua e não como um dado adquirido e terminado.

Deste modo poderei proporcionar aos meus alunos conhecimentos atuais, possibilitando-lhes aprendizagens melhores e mais completas.

Referências Bibliográficas

Aberkane, F. C. & Berdonneau, C. (1997). *O ensino da matemática na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Abrantes, P. Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Abreu, T. M. R. (2004). *A Noção de Número em Jardim de Infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Monografia em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.

Agüiera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: actividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras.

Aguilar, L. F. (2001). *Expressão e educação dramática – guia pedagógico para o 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alarcão, M. L. (1995). *Motivar para a leitura. Estratégias de abordagem ao texto narrativo*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: edições Almedina, SA.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto e desenvolvimento profissional dos professores*. PT: Edições Pedagogo.

Alexandre, F. & Diogo, J. (1993). *Didáctica da geográfica*. Texto Editora: Lisboa.

Almeida, A. (1998). *Visitas de estudo – concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos*. Porto: Porto Editora.

Amorim, C. & Costa, V. (2006). *À descoberta da gramática – 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

Amorim, C. & Costa, V. (2011). *À descoberta da gramática – 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Areal Editores.

Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.

Antunes, C. (2005). *As inteligências múltiplas e os seus estímulos*. Porto: Edições Asa.

Aranão, I. V. D. (1996). *A matemática através de brincadeiras e jogos*. Campinas, Brasil: Papirus.

Arends, R. I. (1999). *Aprender e Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Baganha, F. & Costa, I. A. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Edições Asa.

Balancho, M. J & Coelho, F.M. (1996). *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (2.ª ed.). Texto Editora: Lisboa.

Barbeiro, L. F. (1999). *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbeiro, L. (2001). *Lengalíngua*. Leiria: Legenda – Edição e comunicação, Lda.

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borràs, L. (2001a). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – o educador, a formação*. Setúbal, Portugal: Marina Editores.

Borràs, L. (2001b). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – o educando, o centro educativo*. Setúbal, Portugal: Marina Editores.

Borràs, L. (2001c). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos do ensino básico – matemática, língua portuguesa, estudo do meio*. Setúbal, Portugal: Marina Editores.

Braga, F., Vilas-Boas, F. M., Alves, M. E. M., Freitas, M. J. & Leite, C. (2004). *Planificações novos papéis, novos modelos*. Porto: Edições Asa.

Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança*. Lisboa: Editorial Presença.

Cachapuz, A. F., Praia, J. F. & Jorge, M. P. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.

Caeiro, J. & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Caldeira, M. F. (2009a). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. F. (2009b). *A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática*. Dissertação de Doutoramento. Málaga. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Education.

Carvalho, M. L. (1982). *O método educativo João de Deus. Comunicação apresentada no encontro sobre metodologias da educação em Portugal da fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa.

Carvalho, T. R. (1989). *Padrões de comunicação na sala de aula*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Castro, L. B. & Ricardo, M. M. C. (1993). *Gerir o trabalho de projecto* (3.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Catita, E. M. (2007). *Estratégias metodológicas para o ensino do meio físico e social*. Porto: Areal.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança* (5.^a ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

Cortesão, L (1996). *A avaliação formativa: que desafios?* (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.

Cruz, L. (2009). *Importância da internet na educação*. Recuperado em 2012, maio, 16, http://www.esepf.pt/cont/tic_mag_n54.pdf.

Cunha, A. C. (2008). *Ser professor. Bases de uma sistematização teórica*. Braga: Casa do Professor.

Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.

Cury, A. J. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.

Decreto-Lei 241/01 de 30/8/2001 – Perfil específico de desempenho do Educador de Infância.

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro.

Deus, M. (1997). *Guia prático da cartilha maternal*. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas João de Deus.

Drew, Q. F., Olds, A. R. & Olds, H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação – o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1989). *Como preparar uma aula de história*. Rio Tinto: Edições Asa.

Felton-Collins, V. & Peterson, R. (1998). *Manual de piaget para os professores e pais*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ferreira, C. A. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Fischer, G. N. (1996). *Os conceitos fundamentais da psicologia social*. Lisboa: Instituto Piaget.

Flores, M. A. & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. (1991). Currículo e desenvolvimento curricular: definição e campo específico. Em F. A. Machado & M. F. M. Gonçalves (Ed.), *Currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Lisboa: Edições ASA.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. Em Campos, P. B. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Fourez, G., Maingain, A. & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Franco, J. A. (1999). *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2006). *Avaliação de competências em ciências. Sugestões para professores dos ensino básico e secundário* (1.^a ed.). Lisboa: Edições Asa.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Jean, G. (2000). *A leitura em voz alta*. Lisboa: Piaget.
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens. Um guia para pais e educadores*. Lisboa: Edições ASA.
- Jesus, J. M. S. (2002). *Educação do movimento: livro de apoio*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos - Novos contextos, novas práticas*. Lisboa: Edições Asa.

Lomas, C. (2003). *O valor das palavras I – falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa.

Lopes, J. A. (Ed.). (2006). *Desenvolvimento de competências linguísticas em jardim-de-infância – Manual de actividades*. Lisboa: Coleção práticas pedagógicas. Edições Asa.

Lorenzato, S. (2006). *Educação infantil e percepção matemática*. Brasil: Autores Associados.

Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Lisboa: Edições ASA.

Matos, J. M. & Serrazina, L. (1996). *Didática da matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, A. (1998). *Actividades dramáticas nos jardins de infância luso-chineses de macau*. Macau: Fundação Macau.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental – formação de professores* (2.^a ed.). Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência. Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: ME, Coleção Ensino Experimental das Ciências.

Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.

Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério, da Educação (2001). *Dos 3 aos 5 – no jardim de infância* (3.^a ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério, da Educação (2004). *Organização curricular e programas. Ensino básico – 1.º Ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério, da Educação (2007). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* (2.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério, da Educação (2009). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2011). *Sistema educativo*. Recuperado em 2011, Junho 26, em <http://www.min-edu.pt/index.php?s=sistema-educativo&pid=140>.

Ministério da Educação. (2012). *Gave: testes intermédios*. Recuperado em 2012, Maio 18, em <http://www.gave.min-edu.pt/np3/430.html>.

Monteiro, A. & Caetano, J. (2008). *Fundamentos de comunicação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Moreira, P. (2004a). *Ser professor: competências básica...1*. Porto: Porto Editora.

Moreira, P. (2004b). *Ser professor: competências básica...3*. Porto: Porto Editora.

Moreira, A. (org.). (2005). *A autonomia das escolas* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à matemática no jardim de infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moreira, D. & Oliveira, I. (2005). *O jogo e a matemática* (1.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, L. M. A. (2000). *O ensino da aritmética – perspectiva construtivista*. Coimbra: Almedina.

National Council of Teachers of Mathematics (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM) e IIE.

National Council of Teachers of Mathematics (1994). *Normas profissionais para o ensino da matemática*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM) e IIE.

National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).

Neto, C. (1997). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Oliveira-Formosinho, J. Costa, H. & Azevedo, A. (2009). (Org.). *Limoeiros e laranjeiras: revelando as aprendizagens*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pérez, M. R. & López, E. D. (2001). *Diseños curriculares de aula. Un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Pérez, M. R. (s.d.). *Desenho curricular de aula com o modelo de aprendizagem e de ensino*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed Editora.

Peterson, P. D. (2003). *O professor do ensino básico*. Lisboa: Instituto Piaget.

Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: uma abordagem comportamental e cognitiva*. Recuperado em 2012, maio 17, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>.

Pires, S. (2010). *A utilização das T.I.C. pelo educador no jardim de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Ponte, J.P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didática da matemática no 1.º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

Quivy, R. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.ª ed.). Lisboa: Gadiva. (trabalho original em Francês publicado em 1995).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, D. & Diniz, M. A. S. (1998). *Falar contigo*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rodrigues, D. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Edições Asa.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. C. (2005). *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método da leitura João de Deus*. Tese de Doutoramento inédito. Universidade de Málaga. Departamento Didático da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da Educação.

Araújo e Sá, M. H. (org.). (2000). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. M. R. & Balancho, M. J. S. (1987). *A criatividade no ensino do português*. Lisboa: Texto Editora.

Sequeira, L., Freitas, P. J. & Nápoles, S. (2009). *Números e operações: programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Silveira-Botelho, A. T. C, P. (2009). *As tecnologias de informação e comunicação na formação inicial de professores em Portugal: Uma Prática Educativa na Escola Superior de Educação João de Deus*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação Málaga. Universidade de Málaga: Facultad de Ciencias de la Educación.

Sim-Sim, I. (2008). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

Soares, M. A. (2003). *Como motivar para a leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º Volume. Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stern, A. (1974). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Lisboa: Livros Horizonte.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever – Uma proposta construtiva*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Tendbrink, T. D. (2002). *Evaluacion. Guia practica para profesores*. Madrid: Narces S. A.

Traça, M. E. (1992). *O fio da memória – do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Lisboa: Edições Asa.

Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Paralelo Editora, LDA.

Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.

Villas-Boas, M. A. (2002). *Avaliação do desenvolvimento da literacia*. Lisboa: Ideias Virtuais.

Weirtsema, H. (1998). *100 jogos de movimento*. Lisboa: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998a). *Qualidade em educação infantil*. Porto alegre: Artmed.

Zabalza, M. A. (1998b). *Didáctica da educação infantil* (2.^a ed.). Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.

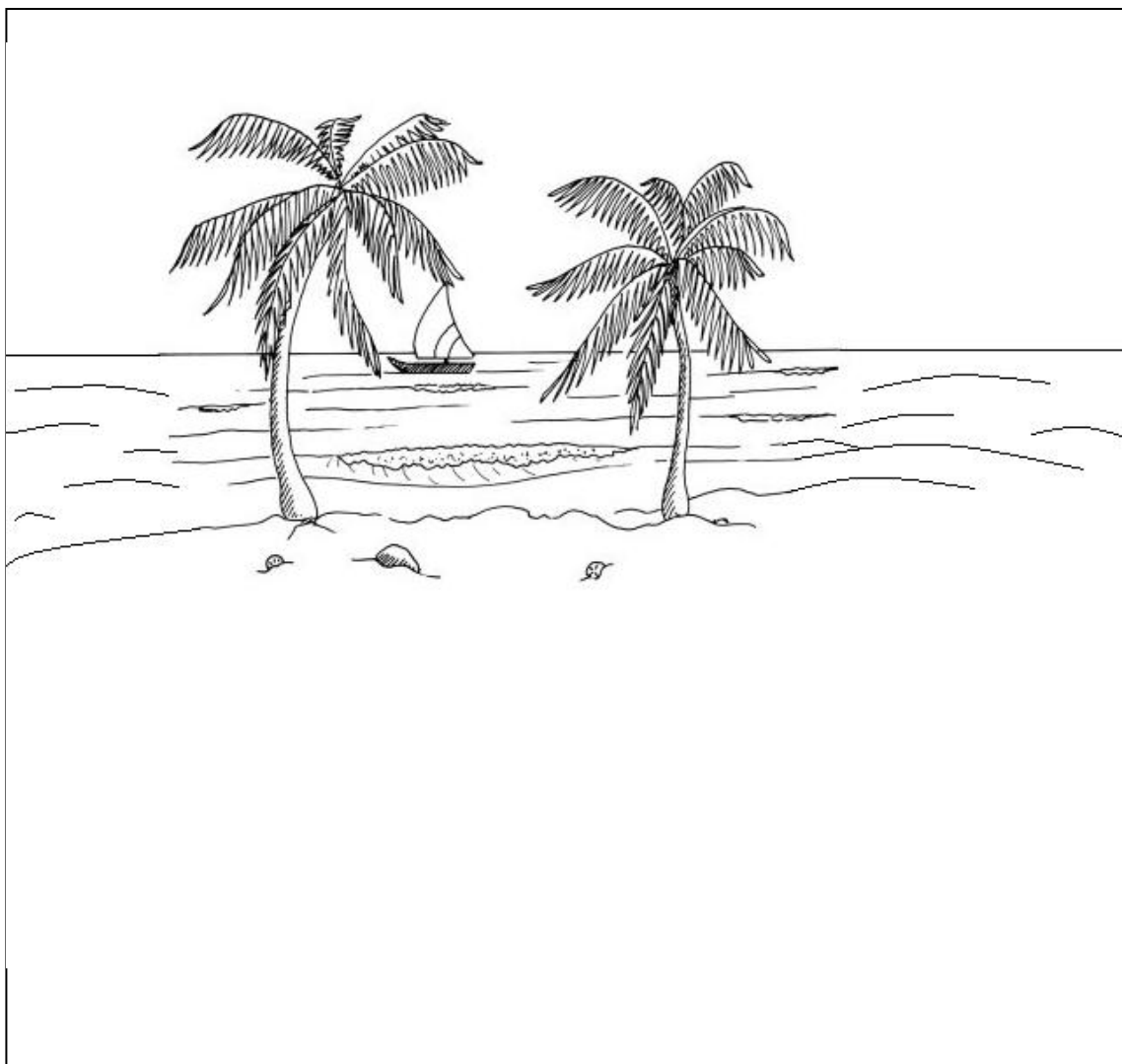
Anexos

Anexo A – Proposta de trabalho do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita



1. De acordo com a história que estás a ouvir, representa os desenhos necessários.
2. Legenda as imagens que desenhaste.



Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Proposta de atividade realizada pela estagiária: Lília Pita, n.º 15, MPEIC

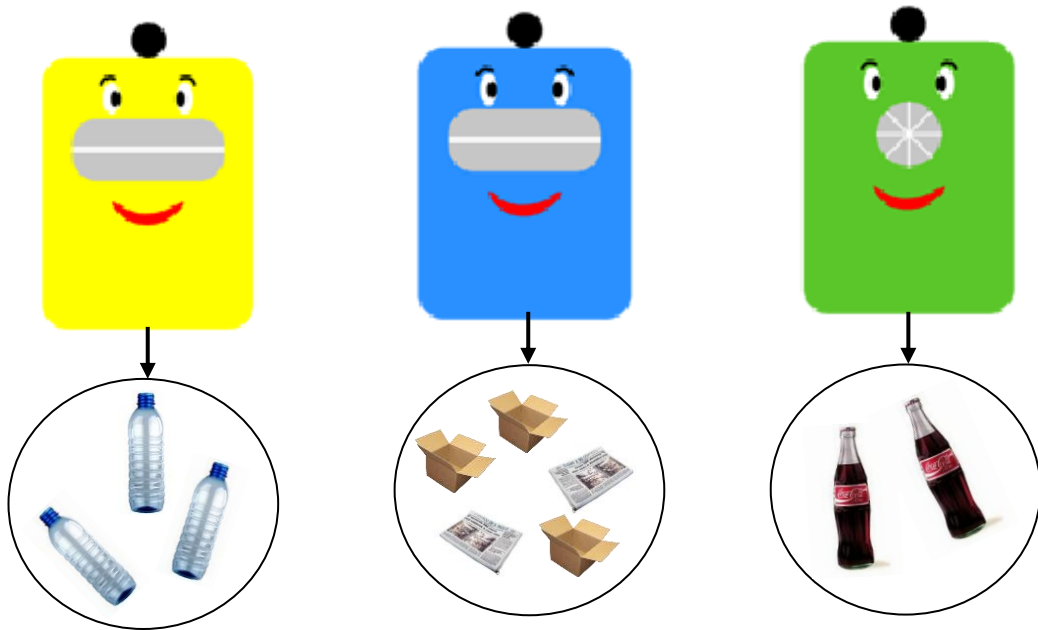
Anexo B – Proposta de trabalho do Domínio da Matemática

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Domínio da Matemática

1. A Maria colocou vários materiais nos respetivos ecopontos.

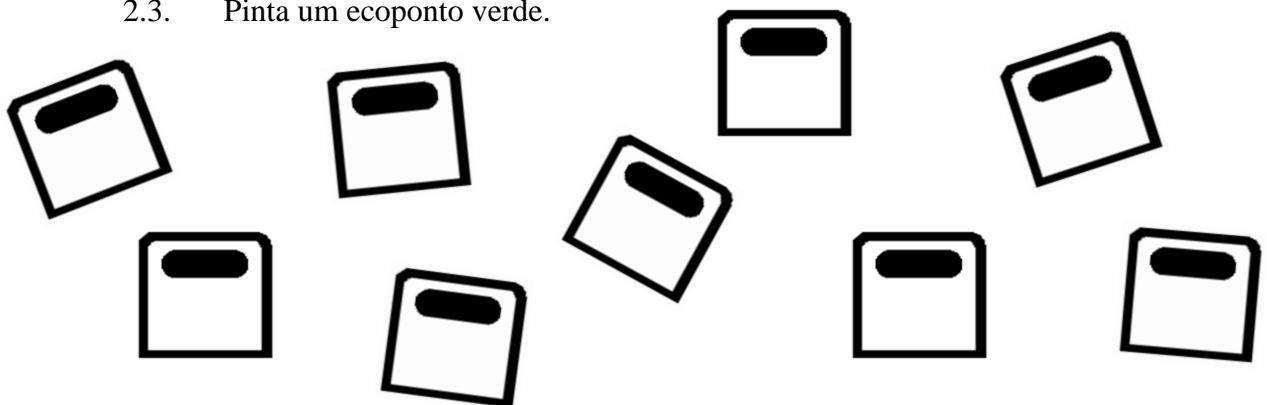
1.1. Liga os conjuntos de materiais, que foram colocados nos ecopontos, ao cardinal correspondente.



5 2 3

2. Observa as imagens e segue as seguintes indicações.

- 2.1. Pinta dois ecopontos amarelos;
- 2.2. Pinta quatro ecopontos azuis;
- 2.3. Pinta um ecoponto verde.



Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo C – Proposta de trabalho da Área de Conhecimento do Mundo

Jardim-Escola João de Deus – Alvalade

Área do Conhecimento do Mundo

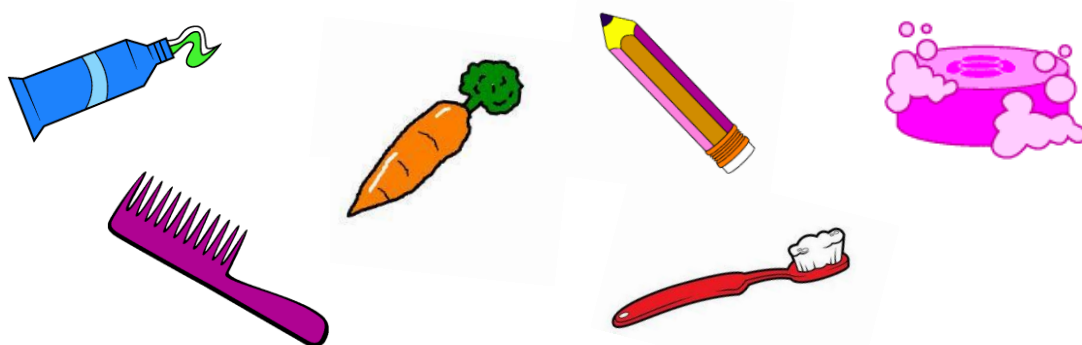
1. O Tomé e os seus amigos precisam de ajuda, pois não sabem o que fazer para realizar uma boa higiene pessoal.

1.1. Pinta as ações que apresentam uma boa higiene pessoal.



2. Observa as imagens com atenção.

2.1. Circunda os objetos corretos que sirvam para lavar os dentes, com o lápis verde escuro.



Nome: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo D – Proposta de trabalho da Área de Estudo do Meio

Jardim-Escola João de Deus de Alvalade

Área de Estudo do Meio

Atividade Experimental

Nome: _____ Data: ____ / ____ / ____

Objetivo: Verificar se o objeto de plástico (pauzinho) consegue ou não, riscar diferentes materiais.

Material necessário:



madeira





massa de



1 tampa de plástico



papel



plasticin



1 argola de







esferovite



1 pau de



lápiz de

Procedimentos:

- 1.º Tentar riscar com o pau de plástico, um material de cada vez;
- 2.º Verificar, com muita atenção, o que acontece.

Resultados:

1. Agrupa os materiais representados, desenhando-os nos respetivos grupos.

Materiais	
Pouco duros	Muito duros

Conclusões:

2. Completa a seguinte frase utilizando as palavras que estão no quadro.

grande	pequeno
pouco	muito

Um material é _____ duro, quando se deixa riscar facilmente por outros
e é _____duro, quando não se deixa riscar facilmente por outros.